

MASTERARBEIT/MASTER THESIS

Krisen- und Leiderfahrungen von
Schüler:innen im Kontext der
Theodizee-Frage

Erklärungsmodelle und religionsdidaktische
Interventionsmöglichkeiten

eingereicht von/submitted by

Lisa Österreicher, BEd

zur Erlangung des akademischen Grades/in partial fulfilment of the
requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Krems an der Donau, April 2025/Krems an der Donau, April 2025

Matrikelnummer/Student number:

42002375

Studienrichtung/Degree programme:

Lehramt im Bereich der Primarstufe

Betreuung/Supervisor:

Mag. Dr. Branislav Mičkovíc

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit thematisiert die professionelle Auseinandersetzung mit der Theodizee-Problematik im schulischen Kontext. Ein wesentliches Ziel der Arbeit besteht darin, die Widerspruchsthematik aus den Bereichen Theologie, Philosophie und Pädagogik zu beleuchten und Erklärungsmodelle darzulegen, die Schüler:innen an die Themenstellung heranzuführen. Darüber hinaus wird auf die weitreichenden Facetten des Leids und Übels sowie auf konkrete Handlungsstrategien im katholischen Religionsunterricht eingegangen. Basierend auf den zugrundeliegenden Zielstellungen ergibt sich folgender Arbeitstitel: *Krisen- und Leid-erfahrungen von Schüler:innen im Kontext der Theodizee-Frage – Erklärungsmodelle und religionsdidaktische Interventionsmöglichkeiten*. Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden umfassende Fach- und Kinderliteraturquellen herangezogen. Hierbei zeigt sich, dass illustrierte Kinderbücher bei der Auseinandersetzung im Unterricht eine maßgebliche Rolle spielen und sie demnach vor ihrer Verwendung nach verschiedenen Qualitätskriterien bewertet werden sollten. Zudem stellen kreative Ansätze bedeutsame Methoden dar, um die Thematik im Primarbildungsbereich aufzugreifen.

Summary

This master thesis deals with the professional examination of the theodicy problem in the school context. An essential aim of the thesis is to shed light on the topic of contradiction from the fields of theology, philosophy and pedagogy and to present explanatory models that introduce pupils to the topic. Furthermore, it explores the extensive facets of suffering and evil as well as concrete action strategies in Catholic religious education. Based on these objectives, the working title is: *Experiences of crises and suffering of pupils in the context of the theodicy question – explanatory models and religious didactic interventions*. To answer the research questions, comprehensive scholarly and children's literature sources are used. It becomes evident that illustrated children's books play a significant role in classroom engagement and should therefore be evaluated according to various quality criteria before they are used. Additionally, creative approaches represent important methods to take up the topic in the field of primary education.

Vorwort

Mit der Problematik der Theodizee kam ich zum ersten Mal während einer Lehrveranstaltung im Schwerpunkt Katholische Religion meines Bachelorstudiums in Berührung. Die eingehende Beschäftigung mit diesem Themenbereich machte mir bewusst, dass einige Schüler:innen der Primarstufe bereits mit unterschiedlichen Formen des Übels konfrontiert sind und sie sich oftmals die Frage stellen, weshalb Gott Leid zulasse. Ebenso wurde mir im Zuge meiner Tätigkeit als katholische Religionslehrperson klar, wie intensiv sich einige Lernende mit ihren individuellen Gottesvorstellungen auseinandersetzen. Aus diesem Grund empfand ich es als äußerst bedeutsam, mein Fachwissen in diesem Bereich zu vertiefen und konkrete pädagogische Handlungsimpulse zu entwickeln.

Der anspruchsvolle Studienalltag und meine Berufstätigkeit machten es nicht immer einfach, engagiert und ausdauernd an der Thematik zu arbeiten. Daher möchte ich besonders meinem Betreuer, Herrn Mag. Dr. Branislav Mičkovic, für seine wertvolle Unterstützung und seine professionelle Begleitung danken. Ein herzliches Dankeschön gebührt zudem meiner Familie, die mir während meines gesamten Studiums stets hilfsbereit zur Seite stand. Darüber hinaus danke ich Frau Barbara Schalko, BEd für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit.

Krems an der Donau, im April 2025

Lisa Österreicher, BEd

Inhaltsverzeichnis

1	THEMENAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN.....	12
1.1	Hinführung zum Thema.....	12
1.2	Forschungsfragen und Zielstellungen	13
1.3	Aufbau und Gliederung der Arbeit.....	13
1.4	Abgrenzung der Arbeit, Schwerpunktsetzung und Relevanz für das Masterstudium	14
1.5	Beschreibung der Forschungsmethoden.....	15
1.6	Forschungsethische Überlegungen und Forschungszugang	16
2	DIE PROBLEMATIK DER THEODIZEE – BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN UND THEORETISCHE EXPLANATIONEN	18
2.1	Einleitung.....	18
2.2	Definition und Begriffsherkunft	18
2.3	Voraussetzungen der Theodizee-Fragestellung.....	19
2.3.1	Existenz von Leid und Bösem.....	19
2.3.2	Existenz Gottes	19
2.3.3	Allmächtigkeit Gottes	20
2.3.4	Gütigkeit Gottes.....	20
2.3.5	Logische Schlussfolgerung der Theodizee-Problematik	21
2.4	Philosophische Aspekte der Theodizee-Frage.....	21
2.5	Theologische Aspekte der Theodizee-Frage	22
2.6	Resümee	25
3	KRISEN- UND LEIDERFAHRUNGEN – VOM BEGRIFF ZUM HANDELN.....	26
3.1	Einleitung.....	26
3.2	Begriffserklärung	26
3.3	Formen des Übels.....	26
3.3.1	Metaphysisches Übel.....	27
3.3.2	Moralisches Übel	27
3.3.3	Natürliches Übel	28
3.4	Ursachen des Leidens.....	28

3.4.1	Physische Aspekte	29
3.4.2	Emotionale Aspekte.....	29
3.4.3	Soziale Aspekte.....	30
3.4.4	Kollektive Aspekte	31
3.5	Tod und Trauer als tiefgreifendes Leiden.....	32
3.6	Bewältigungsstrategien für Krisen- und Leiderfahrungen bei Schüler:innen	32
3.6.1	Soziale und emotionale Unterstützung	33
3.6.2	Resilienzförderung und Stressbewältigungsmechanismen	34
3.7	Resümee	34
4	ERKLÄRUNGSMODELLE FÜR LEID UND ÜBEL IM KINDES- UND JUGENDALTER	36
4.1	Einleitung.....	36
4.2	Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Umgang mit Leiderlebnissen	36
4.2.1	Frühe Kindheit und Vorschulalter (0 bis 6 Jahre).....	37
4.2.2	Primarschulalter (6 bis 10 Jahre)	37
4.2.3	Jugendalter (10 bis 18 Jahre)	38
4.3	Gott im Weltbild von Kindern und Jugendlichen	38
4.3.1	Entwicklung des Gottesbildes im Kindes- und Jugendalter	39
4.3.2	Einfluss von Erziehung und Umwelt im Wandel der Zeit.....	40
4.4	Annahmen und Deutungen von Kindern und Jugendlichen zur Theodizee-Frage.....	41
4.4.1	Leid als Schicksal.....	42
4.4.2	Leid als Folge der Freiheit.....	43
4.4.3	Der strafende Gott.....	43
4.4.4	Der prüfende Gott	44
4.4.5	Der machtlose oder nichtexistierende Gott	44
4.5	Resümee	45
5	BEHANDLUNG DER THEODIZEE-FRAGESTELLUNG IM RELIGIONSUNTERRICHT DER PRIMARSTUFE	47
5.1	Einleitung.....	47
5.2	Bezug zum Lehrplan für katholische Religion.....	47
5.3	Einordnung in den pädagogischen Prozess	48

5.4	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen	49
5.4.1	Physische Umgebung.....	49
5.4.2	Sensible Lern- und Gesprächsatmosphäre	50
5.4.3	Berücksichtigung der Lebenswelt und Erfahrungen der Lernenden	50
5.5	Kompetenzförderung	51
5.5.1	Religiöse und moralische Kompetenz.....	51
5.5.2	Reflexions- und Selbstkompetenz	52
5.5.3	Empathie und Sozialkompetenz	53
5.6	Resümee	53
6	KINDERLITERATUR IM RELIGIONSUNTERRICHT – THEODIZEE-PROBLEMATIK KINDGERECHT VERMITTELN	55
6.1	Einleitung.....	55
6.2	Relevanz kindgemäßer Literatur in der Primarstufe	55
6.3	Verwendung illustrierter Bücher im Unterricht	56
6.3.1	Vorbereitungsaktivitäten.....	56
6.3.2	Wirkungsvolles Vorlesen	57
6.3.3	Bildbetrachtung	58
6.4	Mehrwert des Einsatzes illustrierter Kinderbücher	59
6.4.1	Förderung der sprachlichen Kompetenzen	59
6.4.2	Förderung der sozialen und analytischen Kompetenzen	60
6.4.3	Erhöhung des interkulturellen Verständnisses und der Moralkompetenz.....	60
6.5	Qualitative Kriterien nach Grünewald zur Verwendung von illustrierten Kinderbüchern.....	61
6.5.1	Inhaltliche Kriterien	62
6.5.2	Sprachliche Kriterien.....	62
6.5.3	Erzählerische Kriterien.....	63
6.5.4	Grafische Kriterien	63
6.6	Resümee	64
7	QUALITATIVE INHALTSANALYSE VON ILLUSTRIRTEN BÜCHERN ZUR THEODIZEE- PROBLEMATIK	66
7.1	Einleitung.....	66

7.2	Buch 1: „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ (Dan Dewitt)	66
7.2.1	Inhaltliche Analyse	67
7.2.2	Sprachliche Analyse	68
7.2.3	Erzählerische Analyse	68
7.2.4	Grafische Analyse	69
7.2.5	Didaktische Einordnungsmöglichkeiten	71
7.3	Buch 2: „Gott ist wie ...“ (Rachel Held Evans & Matthew Paul Turner).....	71
7.3.1	Inhaltliche Analyse.....	72
7.3.2	Sprachliche Analyse	73
7.3.3	Erzählerische Analyse	73
7.3.4	Grafische Analyse	74
7.3.5	Didaktische Einordnungsmöglichkeiten	75
7.4	Buch 3: „Der liebe Gott versteckt sich gern“ (Frank Hartmann)	76
7.4.1	Inhaltliche Analyse.....	77
7.4.2	Sprachliche Analyse	78
7.4.3	Erzählerische Analyse	78
7.4.4	Grafische Analyse	79
7.4.5	Didaktische Einordnungsmöglichkeiten	81
7.5	Vergleich der illustrierten Werke	81
7.5.1	Inhaltsbasierter Vergleich.....	82
7.5.2	Sprachbasierter Vergleich.....	83
7.5.3	Erzählbasierter Vergleich.....	84
7.5.4	Grafikbasierter Vergleich	85
7.6	Resümee	86
8	KREATIVES ARBEITEN ZUR THEODIZEE-FRAGE IM RAHMEN EINES BILDUNGSPROJEKTS.....	88
8.1	Einleitung.....	88
8.2	Kennzeichen eines Bildungsprojekts	88
8.3	Stellenwert kreativer Ansätze im Religionsunterricht	89
8.4	Kreative und handlungsbezogene Interventionsmöglichkeiten im Religionsunterricht.....	90
8.4.1	Interaktive Rituale zum Unterrichtsbeginn	90

8.4.2	Gemeinschaftliche Ideenfindungsprozesse	91
8.4.3	Visualisierungen und Bildcollagen	92
8.4.4	Musikalische und klangerzeugende Aktivitäten	93
8.4.5	Interaktive Feedbackmethoden	93
8.5	Projektorientiertes Arbeiten zur Fragestellung der Theodizee	94
8.5.1	Rahmenbedingungen und Zielsetzungen	95
8.5.2	Vorbereitungsschritte	96
8.5.3	Praktische Umsetzung im Unterricht	98
8.5.4	Evaluierung und Reflexion	106
8.6	Resümee	107
9	FAZIT	109
10	LITERATURVERZEICHNIS	112
11	ANHANG	116
	Eigenständigkeitserklärung	116

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Voraussetzungen der Theodizee-Problematik.....	21
Abbildung 2 Leidwahrnehmung in den einzelnen Entwicklungsphasen.....	37
Abbildung 3 Erklärungen von Kindern für das Leid	42
Abbildung 4 Qualitätskriterien für die Analyse illustrierter Bücher.....	61
Abbildung 5 Titelcover „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“	67
Abbildung 6 Vorstellung der Charaktere „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“	68
Abbildung 7 Kernbotschaft „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“	69
Abbildung 8 Illustrativer Auszug „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“.....	70
Abbildung 9 Typografischer Auszug „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“.....	70
Abbildung 10 Titelcover „Gott ist wie ...“	72
Abbildung 11 Inhaltlicher Auszug „Gott ist wie ...“	73
Abbildung 12 Kernbotschaft „Gott ist wie ...“	74
Abbildung 13 Illustrativer Auszug „Gott ist wie ...“	75
Abbildung 14 Titelcover „Der liebe Gott versteckt sich gern“	77
Abbildung 15 Vorstellung des Hauptcharakters „Der liebe Gott versteckt sich gern“	78
Abbildung 16 Kernbotschaft „Der liebe Gott versteckt sich gern“	79
Abbildung 17 Illustrativer Auszug „Der liebe Gott versteckt sich gern“	80
Abbildung 18 Typografischer Auszug „Der liebe Gott versteckt sich gern“	80
Abbildung 19 Plakatgestaltung zu Assoziationen mit Gott	100

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Forschungsablauf	16
Tabelle 2 Arten des Übels	27
Tabelle 3 Lehrplanbezug	48
Tabelle 4 Übersicht der analysierten Werke	81
Tabelle 5 Inhaltlicher Vergleich der Bilderbücher	82
Tabelle 6 Sprachlicher Vergleich der Bilderbücher	83
Tabelle 7 Erzählerischer Vergleich der Bilderbücher	84
Tabelle 8 Gestalterischer Vergleich der Bilderbücher	85
Tabelle 9 Typografischer Vergleich der Bilderbücher	86
Tabelle 10 Übersicht der geförderten Kompetenzen	96
Tabelle 11 Projektskizze	98
Tabelle 12 Beispiel für Assoziation zu Gott 1	99
Tabelle 13 Beispiel für Assoziation zu Gott 2	99
Tabelle 14 Beispiel für Assoziation zu Gott 3	99
Tabelle 15 Beispiel für Assoziation zu Gott 4	100
Tabelle 16 Beispiel für Assoziation zu Gott 5	100
Tabelle 17 Beispiel für Gottesvorstellung 1	102
Tabelle 18 Beispiel für Gottesvorstellung 2	102
Tabelle 19 Beispiel für Gottesvorstellung 3	103
Tabelle 20 Beispiel für Gottesvorstellung 4	103
Tabelle 21 Beispiel für Gottesvorstellung 5	103
Tabelle 22 Beispiel für Gottesvorstellung 6	104
Tabelle 23 Beispiel für Gottesvorstellung 7	104
Tabelle 24 Beispiel für Gottesvorstellung 8	104
Tabelle 25 Beispiel für Gottesvorstellung 9	105

Tabelle 26 Beispiel für Gottesvorstellung 10	105
Tabelle 27 Beispiel für Gottesvorstellung 11	105

1 Themenaufriß und Zielstellungen

1.1 Hinführung zum Thema

In Anbetracht von Kriegen, Naturkatastrophen, unverschuldeten Krankheitsbildern und zwischenmenschlichen Konflikten sind Schüler:innen von frühester Kindheit an mit unterschiedlichsten Leidensformen konfrontiert, die erhebliche Traumata und schwerwiegende Folgereischeinungen bedingen können. In ihrer Verzweiflung versuchen Kinder und Jugendliche oftmals, Ursachen für das erlittene Übel zu finden und fragen sich, weshalb ausgerechnet ihnen derartiges Unheil widerfährt. Viele Lernende beziehen dabei auch Gott in ihre Überlegungen ein. Für sie ist es demnach schwer vorstellbar, dass ein Gott, dem in der kindlichen Vorstellung allmächtige und wohlwollende Attribute zugeschrieben werden, derartiges Leid zulässt und nicht eingreift. Der daraus resultierende Widerspruch, welcher auch als Problematik der Theodizee bezeichnet wird, kann eine besonders schwerwiegende Belastung für Heranwachsende darstellen, zumal sie aufgrund ihres jungen Alters zumeist unverschuldet leiden und das Übel noch nicht eindeutig verorten können (Rommel, 2011, S. 12ff.).

Daher wird deutlich, dass dem Religionsunterricht bei der Auseinandersetzung mit dieser Thematik eine entscheidende Rolle zukommt. In einem ansprechenden und behutsamen Lernumfeld sollen Schüler:innen die Gelegenheit erhalten, sich offen über die vielfältigen Dimensionen des Leidens auszutauschen und weitreichende Kompetenzfelder auszubilden, die vom religiös-ethischen über den sozialen bis hin zum reflektierenden Spektrum reichen. Gleichzeitig sollen Möglichkeiten geschaffen werden, um individuelle Gottesvorstellungen zu entfalten und um eigenständige Lösungsansätze zur Theodizee-Frage entwickeln zu können. In diesem Kontext ist die Bearbeitung mit vielfältigen Methoden, wie etwa kindgerechter Literatur oder kreativen Ansätzen, von großer Relevanz (Hanekamp-Kalvelage, 2007, S. 52ff.).

Es sei jedoch angemerkt, dass die Thematisierung der Theodizee-Problematik auch einige Herausforderungen für den Religionsunterricht mit sich bringt. Zum einen sollten die vielfältigen Vorerfahrungen der Schüler:innen beachtet werden, zum anderen ist zu bedenken, dass das Welt- und Gottesbild der Lernenden im Laufe des Entwicklungs- und Reifeprozesses einem maßgeblichen Wandel unterliegt. Deshalb ist es für die Gestaltung des Unterrichtsvorhabens nicht nur essenziell, Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie zu berücksichtigen, sondern auch zu beachten, dass der religiöse und soziale Erziehungswandel zu einer unterschiedlichen Deutung des Leidens führen kann. Ziel dieser Arbeit ist es folglich zu zeigen, dass es zahlreiche Interpretationsansätze zur Klärung der Theodizee-Frage gibt, jedoch keine als eindeutige und klare Lösung zu betrachten ist. Vielmehr sollten Schüler:innen, unabhängig von

ihrem religiösen und sozialen Hintergrund ermutigt werden, einen persönlichen Zugang zu finden – einen, der für sie selbst zufriedenstellend ist (Hanekamp-Kalvelage, 2007, S. 53ff.).

1.2 Forschungsfragen und Zielstellungen

Auf Basis theologischer und philosophischer Überlegungen sowie unter Einbeziehung von Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Didaktik ergibt sich die Frage, welchen Zugang Schüler:innen zur Theodizee-Problematik, also zur Erklärung für das Handeln Gottes im Angesicht des Übels und Unheils haben und welche Erklärungskonzepte sie für den damit einhergehenden Widerspruch entwickeln. Zudem sollen geeignete methodische Ansätze herausgearbeitet werden, die es ermöglichen, diese Inhalte didaktisch im Religionsunterricht der Primarstufe zu behandeln. Deshalb lauten die Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit wie folgt:

- *Welche Erklärungsmuster weisen Primarstufenschüler:innen in Bezug auf die Problematik der Theodizee, insbesondere zur Frage des göttlichen Wirkens vor dem Hintergrund des Leidens auf und welche alters- und sozialisationsspezifischen Unterschiede sind dabei erkennbar?*
- *Wie können religionsdidaktische Interventionen im Primarbereich gestaltet werden, um Schüler:innen einen entwicklungsgemäßen und nachvollziehbaren Zugang zur Problematik der Theodizee zu ermöglichen?*

Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit liegt darin, die Theodizee-Fragestellung aus theologischer und pädagogischer Sichtweise zu ergründen und zu untersuchen, wie zukunftsorientierte Perspektiven trotz des bestehenden Übels auf der Welt erhalten bleiben können. Demgemäß enthält die Masterarbeit nicht nur einen umfassenden Einblick in das Verständnis und Erleben von Leid und Ungerechtigkeit im Kindes- und Jugendalter, sondern vielmehr auch praxisnahe Interventionsanregungen, um das vielfältige Leidensspektrum sowohl präventiv als auch anlassbezogen im Unterricht behandeln zu können. Die Masterarbeit wird literaturbasiert und hermeneutisch verfasst und weist eine qualitative Inhaltsanalyse illustrierter Kinderbücher auf. Sie bietet darüber hinaus einen praktischen Teil, der als Impuls für den Religionsunterricht genutzt werden kann.

1.3 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Zunächst soll in Kapitel 2 eine fundierte Wissensbasis geschaffen werden, indem begriffliche Erklärungen sowie theologische und philosophische Aspekte zur Fragestellung der Theodizee

aufgezeigt werden. Ebenso werden grundlegende Voraussetzungen und logische Konsequenzen der Widerspruchsproblematik dargelegt. In weiterer Folge werden in Kapitel 3 die vielfältigen Ursachen und Formen des Übels aufgezeigt, wobei unter anderem emotionale, soziale und physische Aspekte in die Überlegungen einfließen. Um zu verstehen, wie Schüler:innen diverse Leiderfahrungen wahrnehmen, werden in Kapitel 4 entwicklungspsychologische Fakten in die Arbeit einbezogen. Dabei stehen die Untersuchung der Welt- und Gottesvorstellungen von Lernenden sowie die Frage, welche Rolle Erziehung und Sozialisation bei der Formung dieser spielen, im Fokus. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung verschiedener Erklärungs- und Deutungsmodelle, die Kinder und Jugendliche entwickeln, um das Leid zu verarbeiten. Insbesondere soll ergründet werden, welche Bedeutung Gott in den Konzeptionen der Schüler:innen einnimmt. Hierbei werden die Studien von Gebler und Riegel (2011), Ritter et al. (2006) und Mokrosch (1995) herangezogen.

Im zweiten Teil der Arbeit werden vor allem religionsdidaktische Ansätze im Hinblick auf die Einbettung der Theodizee-Problematik in den Primarstufenunterricht beleuchtet. Hierbei wird in Kapitel 5 besonderes Augenmerk auf die Herausarbeitung der pädagogischen und methodischen Voraussetzungen sowie auf die Kompetenzförderung gelegt. Des Weiteren werden Beispiele für die methodische Aufbereitung, wie die Verwendung geeigneter Kinderliteratur oder der Einsatz kreativer Erarbeitungsstrategien, aufgegriffen. In diesem Zusammenhang wird in Kapitel 6 ebenso ein Schwerpunkt auf die pädagogische Relevanz sowie auf die Notwendigkeit von Vor- und Nachbereitungsaktivitäten gelegt. Zur Bestimmung, welche illustrierten Bücher sich für die kindgerechte Auseinandersetzung mit der Theodizee-Fragestellung eignen, werden in Kapitel 7 ausgewählte Werke nach qualitativen Kriterien begutachtet und analysiert. Zudem fließen die Ergebnisse eines Bildungsprojekts, im Zuge dessen kreative Aufgabenstellungen erprobt und auf deren Wirksamkeit analysiert werden, in die vorliegende Arbeit (Kapitel 8) ein. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse durch ein umfassendes Fazit zusammengetragen.

1.4 Abgrenzung der Arbeit, Schwerpunktsetzung und Relevanz für das Masterstudium

Ein zentraler Schwerpunkt der Masterarbeit wird auf die praktische Umsetzung der Theodizee-Fragestellung im schulischen Unterricht gelegt. In diesem Kontext wird erforscht, wie die komplexe und gegensätzliche Thematik didaktisch wertvoll aufbereitet werden kann, um sie den Lernenden auf einer verständlichen Ebene zu vermitteln. Damit dies erreicht werden kann, ist es zunächst unerlässlich, ein fundiertes Theorieverständnis der Theodizee-Problema-

tik aufzubauen. Dies umfasst die Beschäftigung mit klassischen und modernen Konzepten, wobei beispielsweise die Arbeiten von Theolog:innen wie Dorothee Sölle, Karl Barth und Jürgen Moltmann betrachtet werden. Die Verbindung von Theologie und Pädagogik stellt demnach ein fundiertes Konzept zur Reflexion über Leid und Ungerechtigkeiten dar. Ausgehend von der Hoffnung können persönliche Stärke und Kraft gewonnen werden. Die in der vorliegenden Arbeit aufgezeigten Forschungserkenntnisse dienen Lehrpersonen folglich als Leitfaden und Unterstützung, um die Theodizee-Fragestellung im Religionsunterricht aufgreifen zu können.

Die Masterarbeit wurde an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich (Standort Krems) verfasst. Die Institution zeichnet sich durch eine christliche Lehrer:innenbildung, welche interreligiösen, -kulturellen und -konfessionellen Austausch ermöglicht, aus. Der Organisationsentwicklungsprozess *Hochschule mit Haltung* stellt die Grundhaltungen *Religions-sensibilität*, *Diversitätsfreundlichkeit* und *Zukunftsorientierung* in den Mittelpunkt (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, o. J.). Diese Aspekte nehmen in der Arbeit einen zentralen Stellenwert ein, da sie im Allgemeinen den Rahmen formen, innerhalb dessen die Thematik der Theodizee erfasst wird.

Für Studierende ist die eingehende Beschäftigung mit der Theodizee-Problematik ebenso von maßgeblicher Bedeutung, um sich auf ihre zukünftige Rolle als Lehrpersonen vorbereiten zu können. Daher liegt eine weitere Schwerpunktsetzung auf der Entwicklung von Kompetenzfeldern, die den Pädagog:innen ermöglichen, das Thema einfühlsam und fachlich korrekt zu vermitteln. Dies umfasst die Fähigkeit, einerseits tiefgründige religiöse Fragen aufzugreifen und gleichzeitig die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen.

1.5 Beschreibung der Forschungsmethoden

Zumal das Ziel der vorliegenden Arbeit darin besteht, theologisches und pädagogisches Wissen zur Theodizee-Frage zu vereinen und einen Handlungsrahmen für den Religionsunterricht zu entwickeln, wurde die Hermeneutik als Forschungszugang gewählt. Sie stellt einen äußerst wertvollen Ansatz dar, um tiefere Einsichten in komplexe Fragestellungen zu gewinnen. Insbesondere bei der Theodizee-Problematik ermöglicht die Hermeneutik, weitreichende Deutungsmöglichkeiten zu erschließen. Daher umfasst der theoretische Teil der Masterarbeit (Kapitel 2 bis 4) eine umfassende Klärung bedeutsamer Begriffe sowie die Darlegung theologischer, philosophischer und psychologischer Erkenntnisse.

Der didaktische Abschnitt (Kapitel 5 bis 8) beschäftigt sich mit der Thematisierung der Theodizee-Fragestellung im Religionsunterricht. Hierbei fließen pädagogische Erkenntnisse ein und

es wird gezeigt, wie Kinderliteratur gezielt verwendet wird, um das herausfordernde Themenfeld altersadäquat vermitteln zu können. Der Einsatz von illustrierten Kinderbüchern kommt besonders zur Geltung, wobei im Zuge einer qualitativen Analyse die Inhalte der einzelnen Werke verglichen werden. Die Planung, Durchführung und Reflexion eines Bildungsprojekts zu der Thematik der Theodizee dient ebenso nicht nur der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern soll auch eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen. Es werden bereichernde Impulse für den Unterricht erlangt und es erfolgt eine persönliche Vertiefung sowie eine kontinuierliche Weiterentwicklung im Hinblick auf den Umgang mit komplexen Themenstellungen im Religionsunterricht. Die nachstehende Tabelle stellt den grundlegenden Forschungsablauf zusammenfassend dar.

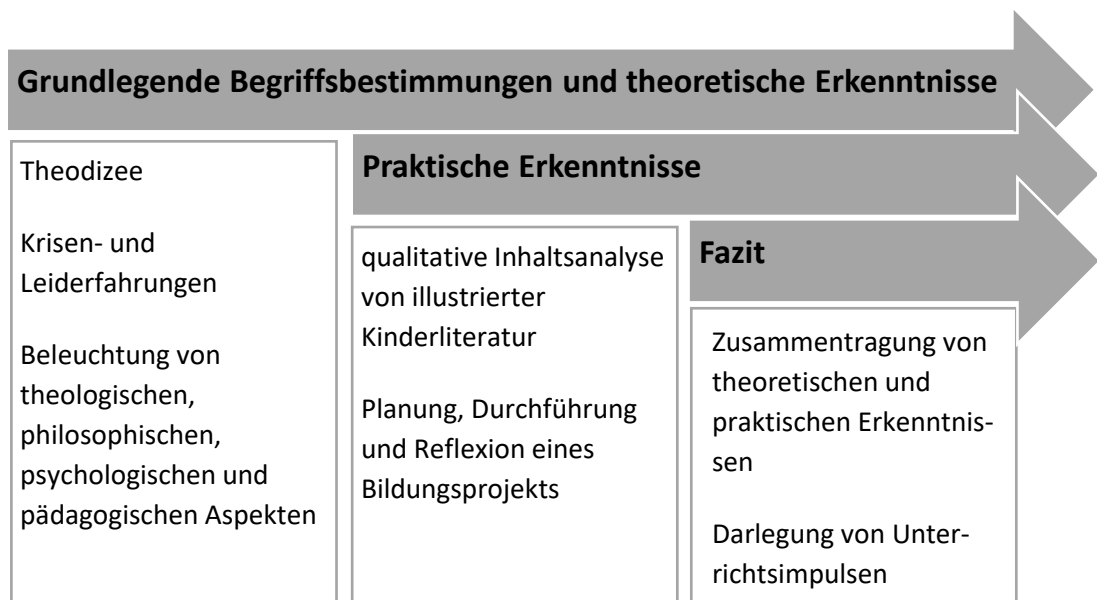


Tabelle 1 Forschungsablauf (selbst erstellt)

1.6 Forschungsethische Überlegungen und Forschungszugang

Die Theodizee-Fragestellung, die durch den Umgang mit Leid und Ungerechtigkeiten primär geprägt wird, gilt als sehr herausfordernd und wird deshalb auch in der Gesellschaft oftmals tabuisiert. Obwohl sie für die persönliche Entfaltung von wesentlicher Bedeutung ist, wird das Gespräch in vielen Fällen erheblich auf Distanz gehalten. Diese Hemmung ist äußerst besorgniserregend, insbesondere wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Leid stellt nicht nur auf individueller, sondern auch auf gesellschaftlicher und kollektiver Ebene eine beträchtliche Problematik dar. Schüler:innen, denen Leid zuteilwird, sind demzufolge in vielen Fällen tief traumatisiert. Dies kann zu deutlichen Unsicherheiten

führen, über die prekären Erfahrungen zu sprechen. Aus diesem Grund stellt sich im Bildungskontext die Notwendigkeit eines äußerst achtsamen und ethisch vertretbaren Zugangs. Das Wohl der Heranwachsenden sollte dabei stets an oberster Stelle stehen.

Der erste Schritt, der bei der in der Arbeit ausgeführten Methoden und dem durchzuführenden Bildungsprojekt in die Überlegungen einbezogen wird, ist eine gründliche Beschäftigung mit den Biografien und Vorerfahrungen der Schüler:innen. Um einen sensiblen und unterstützenden Raum der Begegnung schaffen zu können, ist es seitens einer Lehrkraft unverzichtbar, soziale und familiäre Hintergründe sowie persönliche Bedürfnisse der Lernenden zu kennen. Daraus ergibt sich, dass die Interventionsplanung und die Durchführung eines Bildungsprojekts zur Theodizee-Frage auf das mentale und gefühlsmäßige Befinden der Kinder und Jugendlichen abgestimmt werden sollten. Darüber hinaus leistet ein positives Klassenklima, gekennzeichnet durch Wertschätzung, Toleranz und Vertrauen, einen entscheidenden Beitrag dazu, dass Schüler:innen offen über die Thematik des Leidens und der Ungerechtigkeit kommunizieren können. Daher ist es als Lehrperson ebenso unerlässlich, einen Arbeitsrahmen zu bieten, bei dem sich alle Lernenden sicher und respektiert fühlen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der altersgerechte Zugang zu diesem sensiblen Thema. Wird Leid und Unheil zu früh oder auf zu komplexe Weise im Unterricht aufgegriffen, kann dies bei den Lernenden mitunter zu Überforderung führen. Wird es jedoch vollkommen aus dem Bildungskontext ausgegliedert, fehlt Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit, in einer geschützten Umgebung über ihre eigenen Leiderfahrungen zu sprechen. Dies kann unter Umständen dazu führen, dass sie das Leid fälschlicherweise als persönliches Versagen interpretieren. In einer Welt, die von Schnelllebigkeit und dem Druck der sozialen Medien geprägt ist, ständig präsent und positiv zu wirken, fühlen sich Heranwachsende mit ihren Ängsten und Sorgen in vielen Fällen allein gelassen. Deshalb ist es unerlässlich, die Theodizee-Problematik behutsam und altersgemäß zu thematisieren, um Schüler:innen die Möglichkeit zu bieten, Leid als Teil des Lebens zu erkennen und gleichzeitig die Unterstützung von Erwachsenen anzunehmen.

2 Die Problematik der Theodizee – Begriffliche Grundlagen und theoretische Explanationen

2.1 Einleitung

Im folgenden Kapitel wird eine umfassende Erklärung des Terminus *Theodizee* vorgenommen. Zudem werden die logischen Voraussetzungen auf der Ebene des Welt- und Gottesbegriffes dargelegt sowie die daraus resultierenden Schlussfolgerungen der Theodizee-Fragestellung erläutert. In weiterer Folge werden philosophische und theologische Ursprünge konkretisiert, wobei der Schwerpunkt auf die geschichtliche Perspektive von der Antike bis hin zu den Diskussionen in der Zeit der Aufklärung gelegt wird. Ebenso wird in diesem Abschnitt untersucht, wie biblische Traditionen sowie moderne Theolog:innen mit der Problematik des Leidens umgehen.

2.2 Definition und Begriffsherkunft

Der Begriff *Theodizee* setzt sich aus den griechischen Termini *theós* (= Gott) und *dikē* (= Gerechtigkeit) zusammen. Laut dem deutschen Universalwörterbuch bezieht sich die *Theodizee* daher auf die „Rechtfertigung Gottes hinsichtlich des von ihm in der Welt zugelassenen Übels und Bösen, das mit dem Glauben an seine Allmacht, Weisheit und Güte in Einklang zu bringen gesucht wird“ (Duden, 2019, S. 1 776).

Demgemäß stellt die Problematik der Theodizee eine Widerspruchsthematik dar, zumal sie die zentrale Fragestellung aufwirft, wie ein allwissendes und ausschließlich wohlwollendes Gottesbild mit dem Bestehen von Leid und Ungerechtigkeit zu vereinbaren ist. Dies bedeutet, dass sie sich nicht mit der Rechtfertigung der Existenz Gottes befasst, sondern vielmehr mit dem Glauben an die Allmächtigkeit Gottes. Die Frage *Warum lässt Gott das Übel zu, wenn er doch wohlwollend und allgütig ist?* steht demnach im Fokus. Seit jeher setzen sich Menschen nach dem Erleben von Schicksalsschlägen mit der Suche nach dem Ursprung des Leidens auseinander. Im 17. und 18. Jahrhundert, der sogenannten Aufklärungsepoche, erlangte die Diskussion über die Theodizee-Frage jedoch besondere Aufmerksamkeit, da die Vorstellung eines allmächtigen und bedingungslos liebenden Schöpfers angesichts des auf der Welt bestehenden Übels zunehmend mit Skepsis betrachtet wurde (Mičkovic, 2014, S. 20ff.).

2.3 Voraussetzungen der Theodizee-Fragestellung

Die Theodizee-Problematik setzt, wie bereits im vorigen Abschnitt erläutert wurde, zum einen die Akzeptanz von Gottes Allmacht, Allwissenheit und Gütigkeit voraus. In diesem Kontext ist es maßgeblich, diese Attribute entsprechend einzuordnen, sodass sie miteinander in Beziehung stehen und gleichermaßen die Realität des Leidens erklären können. Zum anderen erfordert die Fragestellung der Theodizee eine klare Vorstellung der Welt, welche als Schauplatz des Unheils gilt. Aus diesem Grund ist die sorgfältige Beachtung der in den folgenden Unterkapiteln dargelegten Prämissen notwendig, um umfassende Antworten auf die Theodizee-Thematik zu bieten sowie ein fundiertes Verständnis von Gott und der Welt ausbilden zu können. Ebenso werden die einzelnen Voraussetzungen sowie die sich daraus ergebenden Folgerungen für die Problematik des Übels ausführlich beschrieben (Kreiner, 2005, S. 18).

2.3.1 Existenz von Leid und Bösem

Die Tatsache, dass Leid und Unrecht auf der Welt weitgehend bestehen, spiegelt eine grundlegende Annahme für die Theodizee-Fragestellung wider. In diesem Kontext führt Rommel (2011, S. 15) beispielsweise an, dass „das Theodizee-Problem nur für denjenigen zum Problem werden kann, der davon ausgeht, dass es Übel in der Welt gibt“. Ohne das Vorhandensein des Bösen gäbe es schließlich keinen Beweggrund, die Vereinbarkeit des Unheils mit der Existenz eines gütigen und allmächtigen Gottes anzuzweifeln. Im Allgemeinen wird zwischen physischen und moralischen Leidensspektren differenziert, die jeweils unterschiedliche Herausforderungen für die Thematik der Theodizee abbilden (ebd., S. 16f.). Zumal diese Kategorien äußerst umfangreich und für das weitere Begriffsverständnis von erheblicher Bedeutung sind, wird in Kapitel 3.3 näher darauf eingegangen.

2.3.2 Existenz Gottes

Eine weitere unverzichtbare Annahme für die Theodizee-Frage stellt die Existenz Gottes dar. Ohne Gott gäbe es keinen allmächtigen und wohlwollenden Schöpfer, dessen Handeln mit dem Übel auf der Welt in Einklang gebracht werden müsste. In diesem Zusammenhang ist es irrelevant, ob der Glaube an Gott einem religiösen Motiv entspringt oder auf theologischen Argumentationsansätzen basiert. Demnach muss die Existenz Gottes für die Theodizee-Problematik als gegeben betrachtet werden, unabhängig davon, ob dieser Glaube emotional oder spirituell begründet ist. Folglich kann die Akzeptanz der Existenz Gottes als Basis für die weiteren Voraussetzungen sowie für die gesamte Thematik herangezogen werden (Kreiner, 2005, S. 57f.).

2.3.3 Allmächtigkeit Gottes

Bei der Allmächtigkeit Gottes handelt es sich ebenso um eine maßgebliche Voraussetzung für die Theodizee-Problematik. Diese Vorstellung besagt, dass Gottes Macht absolut und uneingeschränkt ist. Demgemäß besitzt Gott die Fähigkeit, auf alle möglichen Zustände im Universum Einfluss zu nehmen und sie bewusst zu gestalten. Diese Omnipotenz erstreckt sich allerdings nicht nur auf die physische Welt, sondern vielmehr auch auf metaphysische Ebenen und auf die menschliche Seele. In der Schöpfungsgeschichte der Bibel wird die Allmacht Gottes durch die fundamentale Aussage „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde“ (Genesis 1,1, EÜ) besonders verdeutlicht. Nichts besteht und geschieht außerhalb seines Willens (Schlag, 2022).

Darüber hinaus geht Gottes Allmacht unmittelbar mit seiner Allwissenheit einher. Demnach kennt Gott alle Aspekte der Realität, sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart und der Zukunft. Er verfügt über vollständiges Wissen und kennt mögliche Folgen aller Vorhaben, Entscheidungen und Gedankengänge. Seine Weisheit übersteigt das menschliche Vorstellungsvermögen. Das uneingeschränkte Wissen sowie die unendliche Macht führen schlussendlich dazu, dass Gott als Herrscher über das gesamte Universum gilt. Diese Vorstellung nimmt vor allem in monotheistischen Religionen wie dem Christentum, dem Judentum und dem Islam einen äußerst hohen Stellenwert ein. Sie vermittelt Gläubigen Geborgenheit und Trost, da Gott in jedem Moment allgegenwärtig ist (Streminger, 1992, S. 5).

2.3.4 Gütigkeit Gottes

Die bedingungslose Güte Gottes stellt die letzte Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Theodizee-Fragestellung dar. Demgemäß erläutert Rommel (2011, S. 18), dass „nur ein Gott, der in einem moralischen Sinne gut ist, verpflichtet wäre, Lebewesen zu helfen, die sich in einer Leidsituation befinden“. Die Prämisse, dass Gott gütig ist, verleiht der Widerspruchsthematik folglich ihre Relevanz. Wenn Gott böse wäre, würde die Problematik des Leidens seine Dringlichkeit verlieren, zumal dieser keinen moralgeleiteten Beweggrund hätte, das Gute zu verteidigen oder dem Unheil entgegenzuwirken (ebd., S. 19f.). Streminger (1992, S. 4) erklärt dazu, dass „etwas, das selbst gut ist, etwas anderes, das schlecht oder übel ist, nach Möglichkeit verhindern oder eliminieren würde“. Dies bedeutet, dass ein böser Gott das Leiden nicht nur zulassen würde, sondern es unter Umständen auch fördern oder intensivieren würde (ebd., S. 6ff.).

Die Theodizee-Frage erfordert daher nicht nur eine Diskussion über die Allmacht und Allwissenheit Gottes. Auch die Güte sollte in den Fokus der Thematik gerückt werden, zumal ausschließlich ein liebender Gott aufgefordert werden kann, gegen das Leid einzugreifen. Wird

die unendliche Güte Gottes angezweifelt, verliert die brisante Fragestellung ihre Sinnhaftigkeit. Daher stellt die Gnade Gottes die letzte und entscheidende Voraussetzung dar, um die Problematik des Leidens zu begreifen (Von Stosch, 2018, S. 40).

2.3.5 Logische Schlussfolgerung der Theodizee-Problematik

Wer die klassischen Voraussetzungen der Theodizee-Frage, welche in den obenstehenden Unterkapiteln aufgezeigt wurden, akzeptiert, gelangt zu der Erkenntnis, dass ein allmächtiger und guter Gott verpflichtet sein sollte, gegen das Übel auf der Welt einzugreifen. Doch trotz dieser Annahmen zeigt die Realität stets, dass das Leid nach wie vor allgegenwärtig ist, was einen tiefgreifenden Widerspruch bedingt. Kreiner (2005, S. 17) formuliert diese Unvereinbarkeit folgendermaßen: „Auf der einen Seite steht die moralische Verpflichtung Gottes, das Übel zu beseitigen, und auf der anderen Seite ist es ein phänomenales Faktum, dass es (nach wie vor) Leiden in der Welt gibt“. Die beschriebene Diskrepanz stellt die grundlegenden Prämissen über die Natur Gottes erheblich in Frage, was in der Theodizee-Problematik zum Ausdruck kommt (Rommel, 2011, S. 12ff.). Die nachstehende Abbildung fasst den Widerspruch nochmals anschaulich zusammen.

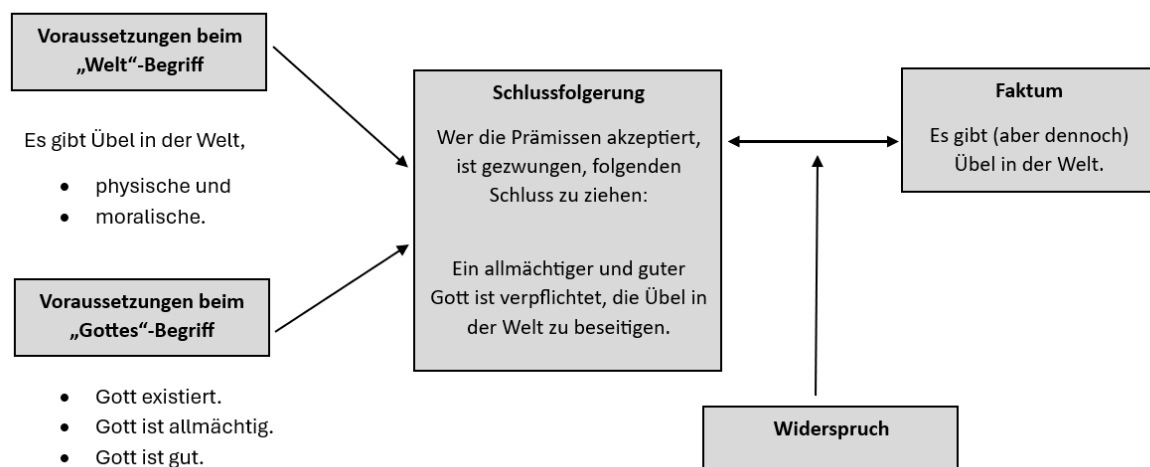


Abbildung 1 Voraussetzungen der Theodizee-Problematik (Rommel, 2011, S. 16, bearb. L. Österreicher)

2.4 Philosophische Aspekte der Theodizee-Frage

Die Ursprünge des Theodizee-Problems liegen in der griechischen Antike, wo sich beispielsweise bereits die Philosophen der stoischen Schule und der Denker Epikur, Begründer des Epikureismus, mit dem Widerspruch des Leidens auseinandersetzten. So lehrte etwa die Stoa, eine im 3. Jahrhundert v. Chr. gegründete philosophische Schule, dass das Universum der göttlichen Vernunft folgt und alles, was geschieht, auf einem natürlichen und durchdachten Plan

basiert. Demgemäß wird dem Leiden mit Gelassenheit begegnet, da es schließlich im Einklang mit dem göttlichen Vorhaben steht. Laut Seneca, einem bekannten Stoiker, sollte das Leben gebildeter Menschen ohne Leid verlaufen. Dies geschieht nicht aufgrund der Tatsache, dass ihnen das Übel und Unheil erspart bleibt, sondern weil es schlichtweg verachtet wird (Schäfer, 2014, S. 122ff.).

Der griechische Philosoph Epikur (4. Jahrhundert v. Chr.) formulierte den Widerspruch hingegen in folgender Form:

Entweder will Gott das Böse abschaffen, kann es aber nicht; oder er kann es, will es aber nicht; oder er will es und kann es. Wenn er es will, aber nicht kann, ist er nicht allmächtig. Wenn er es kann, aber nicht will, ist er nicht gütig. Wenn er es nicht will und nicht kann, warum nennt man ihn dann Gott? (Epikur, Originalwerk im 4. Jahrhundert v. Chr., zit. nach Von Stosch, 2018, S. 10)

Ab dem 17. Jahrhundert beschäftigten sich Philosoph:innen besonders intensiv mit der Theodizee-Thematik. Die Zeit der Aufklärung war von Bestrebungen, herkömmliche Überzeugungen kritisch zu hinterfragen und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu belegen, geprägt. Der deutsche Philosoph Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716) versuchte mit seiner im Jahr 1710 erschienenen Publikation *Theodizee*, eine rationale Erklärung für das auf der Welt bestehende Leiden darzulegen. Demnach erklärte Leibniz, dass Gott eine Welt erschaffen habe, in welcher das Böse notwendig sei, um das Gute zu ermöglichen. Folglich stelle das Übel die Konsequenz der Willensfreiheit dar, die den Menschen erlaube, Gutes oder Schlechtes zu vollziehen. Es besteht so viel Gutes auf der Welt, das ohne das Übel nicht existieren könnte. Das Leiden steht somit in keinem Widerspruch zur Existenz Gottes, sondern ist vielmehr ein wesentliches Element eines göttlichen Vorhabens, das im Allgemeinen als gütig betrachtet werden müsse (Ritter et al., 2006, S. 33f.).

2.5 Theologische Aspekte der Theodizee-Frage

Die Fragestellung nach der Rechtfertigung Gottes angesichts des bestehenden Übels ist in diversen Stellen der Bibel sowie in der theologischen Tradition tief verwurzelt. So ist die Thematik der Theodizee sowohl im Alten als auch im Neuen Testament zu finden. Hierbei ist zu betonen, dass die Vorstellung von zufälligen Ereignissen in biblischen Schilderungen vollkommen entfremdet ist. Vielmehr wurde in der Entstehungszeit der Bibel angenommen, dass alle Geschehnisse auf einem bestimmten Grund basieren. Deshalb wenden sich die Menschen in biblischen Texten trotz des bestehenden Leidens nicht von Gott ab, sondern suchen ihn und bitten hoffnungsvoll um Hilfe. Dieser Aspekt steht im Gegensatz zur neuzeitlichen Beschäftigung mit der Widerspruchsthematik, in der viele Personen aufgrund des Übels ihren Glauben an Gott erheblich in Frage stellen oder mitunter auch verlieren. Darüber hinaus entwickelten die

Menschen in der Bibel verschiedene Deutungsversuche für das Leiden. Belastende Erfahrungen können einerseits auf menschliche Schuld zurückgeführt werden, während andere Erklärungsansätze davon ausgehen, dass alle Begebenheiten ausschließlich nach Gottes Vorstellungen erfolgen und das Übel somit einen festgelegten Zeitpunkt hat (Schäfer, 2014, S. 110f.).

Ein weiteres Erklärungskonzept stellt der sogenannte *Tun-Ergehen-Zusammenhang* dar, bei dem jede Handlung unmittelbar erkennbare Folgen aufweist (Freuling, 2008). Diese Vorstellung wird jedoch im Buch Hiob des Alten Testaments (Hiob 1,9-11, EÜ) entkräftet:

Der Satan antwortete dem Herrn und sagte: Geschieht es ohne Grund, dass Hiob Gott fürchtet? Bist du es nicht, der ihn, sein Haus und all das Seine ringsum beschützt? Das Tun seiner Hände hast du gesegnet; sein Besitz hat sich weit ausgebreitet im Land. Aber streck nur deine Hand gegen ihn aus und rühr an all das, was sein ist; wahrhaftig, er wird dich ins Angesicht segnen.

Aus den angeführten Versen geht hervor, dass das Leiden Hiobs nicht auf seiner Ungläubigkeit beruht, sondern es sich vielmehr um einen Versuch des Satans handelt, seine Ehrfurcht auf die Probe zu stellen. Zudem wird klar, dass das erlittene Übel nicht mit dem *Tun-Ergehen-Zusammenhang* in Einklang steht, da Hiob in dem Buch als gerecht und fromm beschrieben wird (Freuling, 2008).

Im Neuen Testament wird hingegen eine tiefgründigere Auseinandersetzung mit der Thematik des Leidens geboten, welche sich primär auf das Leben und Sterben Jesu Christi bezieht. Jesus, dem Sohn Gottes, wird selbst erhebliches Leid zuteil, insbesondere durch seine Kreuzigung. Demgemäß stellt das Leiden ein zentrales Element des christlichen Glaubens dar, woraufhin die Frage auftritt, weshalb gerade der Sohn Gottes derartiges Übel erfahren muss. Für die evangelisch-lutherische Theologin Dorothee Sölle gilt Jesus als ein Vorbild für den Umgang mit diversen Leiderfahrungen (Mičkovic, 2014, S. 59ff.).

Sölle befasst sich in ihrer Publikation *Leiden* (2003) mit der Thematik der Leiderfahrung im christlichen Kontext. Dabei kritisiert sie die herkömmliche Vorstellung von einem Gott, welcher das menschliche Übel einfach duldet oder ignoriert. Sölle entwickelt hingegen ein leidentheologisches Verständnis, in dem Gott das Unheil in sich aufnimmt. Ihre klare These ist folglich, dass *Gott in uns leidet*. Dieser Aspekt verdeutlicht, dass der göttliche Schmerz nicht nur als äußerliches Geschehnis interpretiert wird, sondern er tief im Leben der Menschheit, im eigenen Leid, verankert ist. Demzufolge ist das Übel etwas, das Gott in seiner vollkommenen Solidarität erfährt (Sölle, 2003, S. 53ff.).

Zudem gilt das Kreuz nicht ausschließlich als ein Symbol für das Opfer Jesu. Es ist vielmehr ein tiefgehender Ausdruck der Nähe Gottes zum menschlichen Leidempfinden. Laut Sölle (2006, S. 9f.) zeigt das Kreuz, dass Gott das Leid nicht unbeachtet lässt, sondern er es auf sich nimmt. Diese Sichtweise stellt eine grundlegende Abweichung von traditionellen, eher distanzierten

Gottesbildern dar. Karl Barth, ein weiterer bedeutsamer Theologe des 20. Jahrhunderts, vertritt einen ähnlichen Standpunkt. Auch er betont die Solidarität Gottes mit der Menschheit durch das Leiden Christi. Für Barth ist der Tod Jesu ein Zeichen der bedingungslosen Liebe Gottes. Das Kreuz wird demnach ebenso als ein Ort verstanden, an dem Gott selbst das menschliche Leid auf sich nimmt (Ritter et al., 2006, S. 40f.).

In ähnlicher Weise hat der evangelisch-reformierte Theologe Jürgen Moltmann in seinem Werk *Der gekreuzigte Gott. Das Kreuz Christi als Grund und Kritik christlicher Theologie* (2002) das Thema des Leidens behandelt. Für Moltmann ist das Kreuz Jesu ebenfalls ein Zeichen der Vereinigung Gottes mit dem menschlichen Schmerz. Seine zentrale These lautet, dass Gott im Leiden der Welt allgegenwärtig ist (*Leiden in Gott*) und dass durch das Kreuz eine tiefgreifende Verbindung zwischen Gott und der menschlichen Leiderfahrung geschaffen wird. Diese Perspektive eröffnet eine Theologie, in der das Unheil als ein Raum der gemeinsamen Erfahrung und letztendlich der Erlösung betrachtet wird (Moltmann, 2002, S. 120ff.).

Moltmanns Konzept ist eng mit der Theodizee-Problematik verknüpft. Demnach bietet der Theologe keine einfache Lösung für diese Frage. Stattdessen zeigt er auf, dass Gott das Unheil nicht nur beobachtet, sondern er im Leiden mit den Menschen vereint ist. Das Kreuz ist für Moltmann daher ein Ort, an dem der Schmerz in das göttliche Leben aufgenommen wird. Es ist ein Akt der göttlichen Solidarität mit der gesamten Menschheit (Lukas, 2024).

Ergänzend zu den oben genannten Ausführungen ist das Werk *Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft* (2017) des katholischen Theologen Johann Baptist Metz zu nennen. Der Begriff *Memoria Passionis* bezieht sich dabei auf die Erinnerung an das Leiden Christi und stellt eine bedeutungsvolle Thematik in der Theologie von Metz dar. Er erklärt, dass das Gedächtnis nicht als bloßes Zurückrufen historischer Ereignisse verstanden werden darf, sondern vielmehr als ein lebendiges und aktives Gedenken, das in der Gegenwart wirksam ist. Metz' zentrale These ist daher das Konzept des *Leidens an Gott*. Er betont, dass das Leiden Jesu einen wiederkehrenden Prozess darstellt, der das göttliche Mitleiden in der Welt verkörpert (Metz, 2017, S. 50ff.).

Die in den vorangehenden Abschnitten erläuterten Aspekte deuten darauf hin, dass das Leid in der Bibel nicht immer erklärt oder begründet wird, sondern es durch Gottes Gegenwart eine gewisse Transformation erfährt. Demnach begleitet und bestärkt Gott die Menschen in ihrem Leiden. Aus diesem Grund fordern Sölle, Barth, Moltmann und Metz dazu auf, nicht passiv auf eine einfache Rechtfertigung des Übels zu warten. Vielmehr sollte aktives Handeln, das auf eine Linderung des Leidens abzielt, im Vordergrund stehen (Ritter et al., 2006, S. 42ff.).

2.6 Resümee

In diesem Kapitel wurde der Terminus *Theodizee*, der die Frage nach der Rechtfertigung Gottes angesichts des auf der Welt bestehenden Leidens aufgreift, beleuchtet. Die Theodizee-Problematik setzt demnach voraus, dass ein allmächtiger und gütiger Gott existiert, der die Welt erschaffen hat. Gleichzeitig wird die Existenz von Leid und Übel anerkannt, was zu einem scheinbaren Widerspruch führt. Diese Prämissen bilden den Kern der Widerspruchsthematik, zumal sie die Fragestellung aufwerfen, wie das Böse und Unheil mit einem wohlwollenden und allmächtigen Gottesbild vereinbar sind.

Des Weiteren wurde in diesem Abschnitt auf die geschichtliche Entwicklung der Theodizee-Frage eingegangen, wobei diverse philosophische und biblische Gesichtspunkte berücksichtigt wurden. Hierbei wurde sich vertieft mit den Ansätzen und Werken von modernen Theolog:innen wie Sölle, Barth, Moltmann und Metz beschäftigt, welche das Leid nicht ausschließlich als Problematik, sondern auch als einen wesentlichen Bestandteil des göttlichen Wirkens betrachten. Gott nimmt das Leid aktiv auf sich, um das Böse zu überwinden und der Menschheit letztendlich Erlösung zu schenken. Im Allgemeinen verdeutlicht das Kapitel, dass die Fragestellung der Theodizee eine wesentliche Herausforderung für den christlichen Glauben darstellt und fortwährenden Anlass zu tiefgründigen Diskussionen bietet.

3 Krisen- und Leiderfahrungen – vom Begriff zum Handeln

3.1 Einleitung

Dieses Kapitel widmet sich zunächst der Ausführung des Krisen- und Leidbegriffes. Dabei wird auf die verschiedenen Formen, welche das Unheil annehmen kann, eingegangen – von natürlichen Übeln wie Naturkatastrophen oder Krankheiten bis hin zu moralischem Unrecht durch Gewalt oder Unwahrheiten. Das Leid beruht in der Regel auf vielfältigen Ursachen. Darum wird in diesem Abschnitt auf das physische, emotionale und soziale Spektrum eingegangen. Todesfälle stellen eine schwerwiegende Form des Leidens dar, weshalb ihnen auch in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit zukommt. Des Weiteren wird ein Bogen zum praktischen Handeln gespannt, der die Fragestellung aufgreift, wie das Leid effektiv bewältigt werden kann. Deshalb werden verschiedene Bewältigungsmechanismen vorgestellt, die im Speziellen darauf abzielen, vor allem junge Menschen in krisen- und leidgeprägten Situationen zu unterstützen und ihre psychische Widerstandsfähigkeit zu stärken.

3.2 Begriffserklärung

Unter Krisen- und Leiderfahrungen werden intensive menschliche Erlebnisse verstanden, die einschneidende Auswirkungen auf das Individuum haben. Sie umfassen Begebenheiten, welche von einer enormen körperlichen, seelischen oder emotionalen Belastung gekennzeichnet sind und deren Überwindung als äußerst herausfordernd gilt. Im Allgemeinen gehen Krisen- und Leiderfahrungen mit einem Gefühl von Instabilität und Unsicherheit einher, weshalb aktive Bewältigungsstrategien unerlässlich sind. Ein wesentliches Merkmal des Leidens stellt zudem das Erleben von Schmerzen, die auf physischer, psychischer oder sozialer Ebene zum Ausdruck kommen können, dar. In diesem Zusammenhang nimmt die subjektive Empfindung einen hohen Stellenwert ein, wobei eine Vielzahl an negativen Gefühlen hervorgerufen werden können. Als Beispiele sind hierfür etwa Traurigkeit, Verzweiflung, Angst, Wut oder Hilflosigkeit zu nennen. Krisen- und Leiderfahrungen bringen zumeist langfristige und tiefgreifende Veränderungen mit sich, in manchen Fällen können sie jedoch auch zu einem persönlichen Wachstum führen (Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn, 2024).

3.3 Formen des Übels

Laut Gottfried Wilhelm Leibniz, der den Terminus *Theodizee* maßgeblich geprägt hat, wird üblicherweise zwischen drei Formen des Übels differenziert. Dies ist einerseits die Endlichkeit

aller Lebewesen, was auch als metaphysisches Übel bezeichnet wird. Andererseits ist das von Menschen verursachte moralische Böse sowie das in der Natur bestehende physische Übel zu nennen. In diesem Kontext ist jedoch hervorzuheben, dass es in der heutigen Zeit oftmals herausfordernd ist, in einem konkreten Fall klar zu bestimmen, um welche Form des Übels es sich handelt, da die Grenzen zwischen den einzelnen Kategorien häufig fließend und vielschichtig sind (Von Stosch, 2018, S. 9f.). Im Folgenden werden die verschiedenen Arten des Übels sowie mögliche Erklärungsansätze detailliert dargelegt und erläutert.

Übel (malum)		
malum metaphysicum	malum morale	malum physicum
Sterblichkeit/ Endlichkeit	das vom Menschen verursachte Böse	in der Natur vorhandenes Übel
↓	↓	↓
Verteidigung der Gott-Welt- Differenz	Verteidigung der Willensfreiheit	Verteidigung der natürlichen Ordnung

Tabelle 2 Arten des Übels (Von Stosch, 2018, S. 9, bearb. L. Österreicher)

3.3.1 Metaphysisches Übel

Das metaphysische Übel (*malum metaphysicum*) umfasst die grundlegende Unvollkommenheit und Endlichkeit, insbesondere die Sterblichkeit aller Lebewesen. Diese Form des Übels bezieht sich primär auf den Fakt, dass alles von Gott Erschaffene in einer gewissen Weise begrenzt, unterschiedlich und unvollkommen ist. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Verschiedenheit die Grundlage für die Freiheit und Einzigartigkeit bildet. Das metaphysische Übel wird in der Regel als weniger problematisch erachtet, da es als unvermeidlicher Teil der Schöpfung und der natürlichen Ordnung gilt. Laut Von Stosch (2018, S. 8) „dürfte die Endlichkeit des Menschen gerade angesichts der Begrenztheit und Unvollkommenheit der Welt eine große Gnade Gottes sein“. Infolgedessen steht das metaphysische Übel nicht unmittelbar im Widerspruch zur umfassenden Güte Gottes (ebd., S. 10).

3.3.2 Moralisches Übel

Unter dem moralischen Übel (*malum morale*) wird das von Menschen verursachte Unheil verstanden. Dies bedeutet, dass es auf Handlungen und Verhaltensweisen, die bewusst und willkürlich verübt werden und gegen ethische Gepflogenheiten oder moralische Praktiken versto-

ßen, beschränkt ist. Diese Kategorie des Leidens ist in vielen Fällen auf menschliche Fehlentscheidungen, moralische Schwächen oder auf fehlende Empathie zurückzuführen. Als Beispiele sind hierbei etwa Gewalttaten, Betrugsfälle oder Unterdrückungszustände zu nennen. In diesem Zusammenhang ist anzuführen, dass das moralische Übel oftmals im Kontext von Verantwortung und Schuld betrachtet wird, zumal es auf der freien Willensentscheidung einer handelnden Person beruht. Demgemäß können Menschen, die über moralische Autonomie verfügen, zwischen gutem und schlechtem Verhalten unterscheiden und Verantwortung für ihr Handeln tragen. Somit wird klar, dass das Konzept der Freiheit (*free will defense*) ein bedeutungsvoller Ansatz ist, um zu erklären, weshalb moralisches Leid existiert (Lingenhöhl, 2023).

3.3.3 Natürliches Übel

Das natürliche Übel (*malum physicum*) bezieht sich auf jene Form des Leidens, welche unabhängig vom menschlichen Willen auftritt und als Teil der inhärenten Weltordnung betrachtet wird. Diese Kategorie umfasst etwa Krankheiten natürlichen Ursprungs oder Naturkatastrophen wie Erdbeben, Überflutungen oder Vulkanausbrüche. Derartige Phänomene werfen üblicherweise tiefgründige Fragen in Bezug auf die Existenz eines allmächtigen und gütigen Gottes auf, da in vielen Fällen auch unschuldigen Personen erhebliches Leid widerfährt. Eine gängige Antwort stellt dabei die Verteidigung der natürlichen Ordnung (*natural law defense*) dar. Diese geht davon aus, dass die Welt bestimmten Naturgesetzen folgt, welche es ermöglichen, dass das Universum von einer gewissen Stabilität geprägt ist. Diese Gesetze sind maßgeblich, damit das Leben, welches wir kennen, bestehen kann. Dadurch können einige Naturphänomene, die unter Umständen verheerende Auswirkungen mit sich bringen können, als unvermeidbare Nebenresultate eines nahezu fehlerfrei funktionierenden Systems betrachtet werden. Bei Erdbeben und Vulkanausbrüchen handelt es sich, wenn die Verteidigung der natürlichen Ordnung als Argumentationsansatz herangezogen wird, beispielsweise um geologische Vorgänge, die für die Formung der Gebirge und Böden essenziell sind. In ähnlicher Weise verhält es sich mit Krankheiten, welche als Form der natürlichen Auslese gesehen werden können (Von Stosch, 2018, S. 10f.).

3.4 Ursachen des Leidens

Das Phänomen des Leidens ist so alt wie die Menschheit selbst. Das Übel kommt, wie bereits in den vorigen Abschnitten erklärt wurde, in verschiedensten Formen zum Ausdruck und betrifft nahezu alle Lebensbereiche, sei es auf körperlicher, emotionaler oder sozialer Ebene. Auch Kinder und Jugendliche werden in ihrer unmittelbaren Lebenswelt bereits des Öfteren

mit derartigen Erfahrungen konfrontiert. In den folgenden Unterkapiteln werden die Ursachen des Leidens differenziert dargestellt und erläutert. Zudem wird gezeigt, wie sich die zuvor beschriebenen Formen des Übels im Alltag äußern können, wobei der Schwerpunkt auf das Leiderleben von Schüler:innen gelegt wird.

3.4.1 Physische Aspekte

Das physische Leidensspektrum schließt jegliche körperliche Schmerzzustände, Krankheitsbilder, Verletzungen sowie Beeinträchtigungen ein. Körperliche Beschwerden und Einschränkungen gelten oftmals als unausweichlich und gehören für viele Menschen zum Lebensalltag. In einigen Fällen, besonders bei unverschuldeten Erkrankungen, lösen sie Traurigkeit, Verzweiflung und Kummer aus. Folglich weisen Betroffene und Angehörige ein Gefühl der Ratlosigkeit auf und stellen sich die Frage, weshalb ausgerechnet sie von dem schwerwiegenden Leid betroffen sind. Für Heranwachsende, die entweder selbst erkranken oder als Angehörige unmittelbar beteiligt sind, gelten derartige Diagnosen als besonders einschneidend. Schwere Krankheiten, die mitunter auch lebensbedrohlich sind, bringen schließlich häufig enorme Veränderungen im Familienverband mit sich, weshalb es maßgeblich ist, auf diverse Ängste behutsam und verständnisvoll einzugehen. Hierbei ist beispielsweise zu vermitteln, dass Heranwachsende keine Schuld an einer Erkrankung trifft (Mierzwa, 2021, S. 122ff.).

Neben den individuellen Erfahrungen kommen Schüler:innen auch durch die mediale Präsenz mit Krankheitsformen und Todesfällen in Berührung. Nachrichten über kriegerische Konflikte, Hungersnöte oder Naturkatastrophen, welche beinahe täglich in den Medien enthalten sind und über physische Leidenszustände berichten, lösen bei Kindern und Jugendlichen ebenfalls Unsicherheit und Besorgnis aus (ebd., S. 124f.). Daher ist es von Bedeutung, solche Themen präventiv und offen im schulischen Bereich einzugliedern, um einer Überforderung erheblich entgegenzuwirken.

3.4.2 Emotionale Aspekte

Das emotionale Leiden umfasst seelische Belastungen, die Trauer, Angst, Einsamkeit und depressive Gefühlszustände hervorrufen können. Emotionales Leid ist üblicherweise auf verschiedene Lebensereignisse zurückzuführen. So können etwa Todesfälle, Trennungen, Konfliktsituationen sowie Schwierigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen negative emotionale Zustände verursachen. Tiefgreifende Veränderungen des Lebensalltages, bedingt durch oftmalige Umzüge, Schulwechsel oder stetig wechselnde Bezugspersonen, können ebenso Instabilität und Unsicherheit begünstigen. Des Weiteren zählen traumatische Begebenheiten wie Gewaltanwendung, Missbrauch und Ausbeutung zu oftmaligen Auslösern des

psychischen Leidens. Finanzielle Engpässe, Stresssituationen sowie diverse seelische Erkrankungen tragen ebenso beträchtlich zu einem emotionalen Ungleichgewicht bei. Zu beachten ist außerdem, dass die genannten Faktoren das persönliche Wohlbefinden und die Lebensqualität von Betroffenen in vielen Fällen stark beeinflussen. Kinder und Jugendliche können von dieser Leidensform ebenfalls betroffen sein. Aus diesem Grund sind sie bei der Bewältigung auf den Beistand von Familienmitgliedern und Vertrauenspersonen sowie auf professionelle Hilfestellungen besonders angewiesen (Eckhardt, 2013, S. 110).

3.4.3 Soziale Aspekte

Dieses Spektrum verweist auf das Leid, das auf gesellschaftlichen Aspekten beruht und oftmals auf das soziale Ungleichgewicht zurückzuführen ist. Demgemäß sind als verursachende Faktoren primär Armut sowie Bildungs- und Chancenungleichheit zu nennen. Vor allem in ärmeren Ländern ist die Problematik der sozialen Ungerechtigkeit äußerst häufig vertreten, zumal die Grundversorgung mit Lebensmitteln und sauberem Wasser sowie das Gesundheitssystem in einigen Regionen lediglich sehr schwach ausgeprägt sind. Doch auch in wohlhabenden und wirtschaftlich starken Staaten wird das soziale Ungleichgewicht kontinuierlich größer, weshalb bestimmte Bevölkerungsgruppen mit Arbeitslosigkeit, finanziellen Herausforderungen und damit einhergehender Armut konfrontiert sind. Daraus ergibt sich, dass die Kluft zwischen den einzelnen Gesellschaftsschichten zunehmend anwächst, was folglich soziale Konflikte, Minderwertigkeitskomplexe und ein Gefühl der Ausgeschlossenheit bedingt (Mierzwa, 2021, S. 227ff.).

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass Mobbing ebenfalls eine oftmals schwerwiegende Form des sozialen Leidens darstellt, welche in erster Linie im schulischen und beruflichen Bereich auftritt und somit auch die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen unmittelbar betrifft. Unter Mobbing werden gezielte Verhaltensweisen verstanden, die eine Person erniedrigen, bloßstellen oder in ihrer Würde verletzen. Dies kann etwa durch verbale Ausdrücke, physische Gewalt oder durch die Nutzung digitaler Plattformen, was auch als Cybermobbing bezeichnet wird, geschehen. Die Auswirkungen von Mobbing gelten in vielen Fällen als gravierend und langanhaltend, da sie erhebliche emotionale Stress- und Panikzustände, Depressionen sowie ein deutlich eingeschränktes Selbstwertgefühl beinhalten. Gerade für Schüler:innen stellen die herabwürdigenden Taten ein Gefühl des Ausgeliefertseins dar, wodurch die soziale Entwicklung und das schulische Leistungsvermögen beträchtlich beeinflusst werden. Äußerst drastisch ist zudem, dass das Risiko von suizidalen Gedanken durch kontinuierliches Mobbing

deutlich gesteigert wird. Deshalb sind im sozialen Spektrum umfassende Präventions- und Interventionsstrategien erforderlich, um der Problematik des Mobbing konsequent entgegenzuwirken (Mierzwa, 2021, S. 61ff.).

3.4.4 Kollektive Aspekte

Das kollektive Leid umfasst Schmerz- und Trauererfahrungen, die einer größeren Gruppe von Menschen gemeinsam widerfahren. Darum ist dieses Konzept primär auf einschneidende Ereignisse, die eine bestimmte Gemeinschaft, ein Volk, eine Nation oder mitunter auch die gesamte Menschheit betreffen, zurückzuführen. Kollektives Leiden basiert demnach in vielen Fällen auf historischen Begebenheiten wie Kriegen, Naturkatastrophen, Genoziden oder permanenten Unterdrückungen, weshalb derartige Erfahrungen tiefe Spuren in der Geschichte einer Kultur oder einer Gemeinschaft hinterlassen können. Obwohl das individuelle Leidempfinden stets unterschiedlich verläuft, ist das kollektive Leiden häufig durch gemeinsame Erinnerungen oder durch geteiltes Schicksal geprägt. Aus diesem Grund spielt es bei der Identitätsbildung einer Gruppe eine maßgebliche Bedeutung. Ein wesentliches Beispiel für kollektives Leiderleben stellte der Holocaust des Zweiten Weltkriegs dar, bei dem in Konzentrations- und Vernichtungslagern über etliche Jahre hinweg menschenunwürdige Handlungen vollzogen wurden. Daraus wird klar, dass die Völkermorde nicht nur die jüdische Gemeinschaft unmittelbar betrafen, sondern auch Auswirkungen auf das Leben der globalen Bevölkerung und der nachfolgenden Generationen nahmen (ebd., S. 356ff.).

Es ist jedoch hervorzuheben, dass das durch Genozide verursachte kollektive Leid nicht ausschließlich auf den Zweiten Weltkrieg beschränkt ist. Vielmehr handelt es sich um eine anhaltende Problematik, die auch in der jüngeren Vergangenheit in einigen Staaten zu beobachten war. So kam es beispielsweise in den 1990er-Jahren in Ruanda zu einem verheerenden Völkermord, bei dem mehr als 800 000 Personen innerhalb weniger Tage hingerichtet wurden. Auch in der Ukraine, einem Land in Europa, haben sich kriegerische Unruhen in den letzten Jahren beträchtlich verstärkt, was zu gravierenden Verbrechen und zur Verfolgung von Zivilist:innen geführt hat. Diese Beispiele zeigen ebenfalls, dass das gesellschaftliche Leid einen drastischen Einfluss auf die Gegenwart hat, zumal Überlebende und Betroffene nach wie vor mit erheblichen physischen und psychischen Folgeerscheinungen konfrontiert sind (Hargasser, 2015, S. 16ff.). Folglich wird deutlich, dass immer mehr geflüchtete Kinder und Jugendliche aus Kriegsgebieten mit diesen traumatischen Vorerfahrungen in Schulen kommen und es essenziell ist, auf derartige Erlebnisse behutsam einzugehen. Daher werden in Kapitel 3.6 vielfältige Bewältigungsmöglichkeiten aufgegriffen.

3.5 Tod und Trauer als tiefgreifendes Leiden

Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass jedes Lebewesen einmal verstirbt. Der Umgang mit dem Ableben wird jedoch, abhängig von persönlichen Faktoren, von den Mitmenschen unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Nach dem Verlust einer nahestehenden Person tritt üblicherweise eine Zeit der Trauer ein, die von intensiven Emotionen und der Trostsuche gekennzeichnet ist. Menche (2019, S. 365) definiert den Trauerbegriff daher als „ein körperlich oder seelisch erlebtes leid- und schmerzhaftes Gefühl als Reaktion auf einen zukünftigen oder aktuellen Verlust oder Tod“. Demgemäß tritt Trauer auf, wenn Menschen versuchen, einen erlittenen Verlust zu bewältigen, weshalb sie auch als gewöhnliche Reaktion zu betrachten ist. Sie stellt einen unverzichtbaren Vorgang dar, einschneidende Erfahrungen zu verarbeiten. Hierbei ist allerdings hervorzuheben, dass Trauer auf vielfältige Art gezeigt werden kann. So können zum Beispiel körperliche oder geistige Beeinträchtigungen zum Vorschein kommen. Zudem kann das persönliche und soziale Verhalten erheblichen Veränderungen unterliegen (Lammer, 2014, S. 2f.). Laut Bender (2019, S. 4) „greift Trauer tief ins Gemüt, verändert die Lebensumstände und nicht selten die Lebensqualität, besonders dann, wenn durch den Tod des Partners oder der Eltern plötzlich auch materielle Unterstützung oder alltäglich notwendige Hilfe wegbricht“.

Aus diesem Grund kommt der umfassenden Trauerarbeit in weiterer Folge eine maßgebliche Bedeutung zu. Sie bezieht sich auf die sensible Begleitung und das Trösten der hinterbliebenen Personen. Nahestehende Menschen sind dabei besonders gefordert, in dieser dramatischen Zeit Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. Dies ist vor allem dann notwendig, wenn Kinder und Jugendliche als Betroffene gelten, zumal Todesfälle in ihrem Lebensumfeld eine enorme emotionale Belastung darstellen. Darum sollte Heranwachsenden ausreichend Zeit gegeben werden, ihre Trauer auszudrücken und den Verlust zu bewältigen. Lassen junge Menschen ihre Trauer nicht zu, kann dies weitreichende Folgeerscheinungen bedingen. Oftmals sind Menschen über die Art und Weise, wie Heranwachsende mit dem Verlust einer nahestehenden Person umgehen, verwundert und denken, dass sie die Trauer bereits bewältigt hätten. Es ist jedoch zu betonen, dass Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu Erwachsenen nicht durchgängig trauern (Witt-Loers, 2016, S. 21f.).

3.6 Bewältigungsstrategien für Krisen- und Leiderfahrungen bei Schüler:innen

Aufgrund ihres jungen Alters sind Kinder und Jugendliche oft besonders stark von leidvollen Erlebnissen und deren tiefgreifenden Folgen betroffen. Um im weiteren Verlauf schwerwie-

genden Traumata möglichst frühzeitig und effektiv entgegenwirken zu können, sind entsprechende Unterstützungsangebote bei der Bewältigung von Leiderfahrungen unerlässlich. Deshalb werden in den folgenden Unterkapiteln umfangreiche Strategien, die unter anderem zur Stärkung des Selbstwertgefühls sowie zur Förderung der individuellen Problemlösekompetenzen beitragen, angeführt. Die beschriebenen Ansätze können sowohl im schulischen als auch im häuslichen oder fachtherapeutischen Spektrum zur Anwendung kommen. Hierbei ist ebenso hervorzuheben, dass die einzelnen Methoden nicht nur im Akutfall, sondern vielmehr auch vorbeugend eingesetzt werden sollten (Fachverband Traumapädagogik e. V., 2024).

3.6.1 Soziale und emotionale Unterstützung

Eine äußerst relevante Strategie stellt der emotionale Beistand durch Vertrauenspersonen wie Eltern, Lehrkräfte oder Bekannte dar. Durch einfühlsame Gesprächsrunden, in der aktives Zuhören im Fokus stehen sollte, wird Heranwachsenden Wertschätzung und Interesse signalisiert. In diesem Zusammenhang ist es äußerst bedeutungsvoll, den Gesprächsinhalt auf die persönlichen Bedürfnisse der Betroffenen abzustimmen und Möglichkeiten zu schaffen, in einem angenehmen und vertrauten Umfeld offen zu kommunizieren. Das Ziel des empathischen Austauschs sollte darin liegen, betroffenen Schüler:innen zu verdeutlichen, dass ihre Anliegen und Ängste verstanden und wahrgenommen werden. Hierbei können kindgerechte Kommunikationsmethoden, welche Geschichten oder kreative Ausdrucksformen wie Gestalten oder Zeichnen umfassen, besonders hilfreich sein (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 26ff.).

Des Weiteren können alltagserleichternde Maßnahmen eine enorme Bereicherung für Kinder und Jugendliche mit Leiderfahrungen sein. Dies bedeutet, dass Erwachsene gefordert sind, Heranwachsende bei schulischen Aufgabenstellungen zu unterstützen und ein stabiles Beziehungsumfeld, das von Geborgen- und Sicherheit gekennzeichnet ist, zu bieten. In diesem Kontext nehmen Rituale und regelhafte Tagesabläufe einen hohen Stellenwert ein, da diese auch in Krisenzeiten Stabilität und Struktur verleihen. Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt stellt die soziale Unterstützung betroffener Schüler:innen dar. So können gemeinschaftsfördernde Aktivitäten in Vereinen, der Besuch von Spiel- und Austauschgruppen sowie der regelmäßige Kontakt zu Gleichaltrigen zu einer positiven Ablenkung beitragen (ebd., S. 27f.).

Bei besonders schwerwiegenden Belastungen kann professionelle Unterstützung durch Kinderpsycholog:innen oder Traumatherapeut:innen notwendig sein. Die Interventionen durch Expert:innen zielen darauf ab, dass Kinder und Jugendliche frühzeitig lernen, auch in emotional herausfordernden Situationen mit ihren Gefühlen entsprechend umzugehen und sich auf langfristige Sicht zu stabilisieren (Fachverband Traumapädagogik e. V., 2024).

3.6.2 Resilienzförderung und Stressbewältigungsmechanismen

Die innere Widerstandskraft, auch als Resilienz bezeichnet, trägt dazu bei, stress- und krisenhafte Begebenheiten zu bewältigen und folglich gestärkt daraus hervorzutreten. Aus diesem Grund sind die Resilienzförderung und der Einsatz diverser Stressabbaustrategien maßgeblich, um den vielfältigen Anforderungen des Schul- und Berufsalltages gerecht zu werden. Ein wesentliches Element derartiger Bewältigungsmechanismen stellt das Entwickeln positiver Denkstrukturen dar. Auch im Kindes- und Jugendalter sollte bereits verdeutlicht werden, dass Herausforderungen als Chancen des persönlichen Wachstums betrachtet werden sollten. Zudem sollten Heranwachsende lernen, sich primär auf ihre Stärken zu konzentrieren, um die psychische Widerstandsfähigkeit zu steigern (Fachverband Traumapädagogik e. V., 2024). In diesem Kontext spielt, wie bereits in Abschnitt 3.6.1 erläutert wurde, der kommunikative Austausch eine zentrale Rolle.

Darüber hinaus bilden gezielte Atemtechniken eine wirkungsvolle Methode zur Stressreduzierung. Die bewusste Atemsteuerung trägt zu einer Aktivierung des parasympathischen Nervensystems bei, das für Ruhe und Entspannung sorgt. Daraus ergibt sich, dass bereits wenige Minuten des tiefen Ein- und Ausatmens zu einem Gefühl der Wohlempfindung führen. Neben den bereits ausgeführten Aspekten können weitere Entspannungsmethoden wie Meditation oder Yoga ebenso von großer Wichtigkeit sein. Regelmäßige Einheiten der Regeneration und Erholung, die sich auch im Schulalltag sehr gut implementieren lassen, lehren auf äußerst praktische Weise, besser mit stressgeladenen Situationen umzugehen, um folglich auf geistiger Ebene ausgeglichen zu sein (ebd.).

3.7 Resümee

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass als Krisen- und Leiderfahrungen einschneidende Ereignisse und Situationen bezeichnet werden, welche durch Gefühle der Überforderung und Verzweiflung gekennzeichnet sind und das persönliche Wohlbefinden in ein erhebliches Ungleichgewicht bringen können. Die Ursachen des Leiderlebens betreffen beinahe alle Bereiche des Lebens. Auf körperlicher Ebene können Krankheitsbilder, Beeinträchtigungen oder Schmerzen beträchtliches Übel bedingen, während sich das Leid im geistigen Kontext durch erhebliches Stress- und Angstempfinden oder durch Depressionen manifestiert. Aus dem sozialen Blickwinkel betrachtet können Einsamkeit, Verluste, Mobbing oder zwischenmenschliche Konflikte zu schwerwiegenden persönlichen Krisen führen. Erwähnenswert ist zudem, dass im Hinblick auf das Leid zwischen dem natürlichen Übel, welches durch biologische und

geologische Ereignisse beeinflusst wird, und dem moralischen Übel, das auf menschlichen Fehlhandlungen basiert, differenziert wird.

Bei der Bewältigung von Krisen- und Leiderfahrungen, insbesondere nach dem Verlust einer nahestehenden Person, sind soziale und emotionale Unterstützungsmaßnahmen von großer Wichtigkeit. Diese schließen wertschätzende Kommunikationsstrukturen, die Geborgenheit und Stabilität verdeutlichen, sowie Ansätze zur Förderung der Resilienz ein. Darüber hinaus sind die kontinuierliche Schulung des positiven Denkens, Entspannungstechniken sowie beruhigende Atemtechniken von maßgeblicher Bedeutung, um die emotionale Anspannung deutlich zu verringern. Zusammenfassend ist anzuführen, dass die genannten Strategien nicht nur den Umgang mit Krisen erheblich erleichtern, sondern auch auf eine persönliche Stärkung abzielen.

4 Erklärungsmodelle für Leid und Übel im Kindes- und Jugendalter

4.1 Einleitung

In diesem Kapitel werden entwicklungspsychologische Aspekte des Umgangs mit Leid und Übel bei Kindern und Jugendlichen umfassend beleuchtet. Zunächst wird der Frage nachgegangen, wie Heranwachsende in unterschiedlichen Altersstufen Leiderlebnisse wahrnehmen und verarbeiten, sowohl auf geistiger als auch auf körperlicher Ebene. Zudem wird aufgezeigt, welche konkreten Bedürfnisse in den einzelnen Entwicklungsstadien auftreten und welche Bedeutung den Bezugspersonen – einschließlich Lehrkräften, Erzieher:innen und Eltern – bei der Bewältigung von leidgeprägten Begebenheiten zukommt. Ein weiterer Fokus liegt auf der Betrachtung des Gottesbildes von Schüler:innen. Im Zuge dessen wird untersucht, wie sich die Vorstellung von Gott im Laufe der Kindheit und Jugend ausbildet und welche Rolle der erzieherische und soziale Kontext spielt. Dabei wird unter anderem der Wandel der Zeit berücksichtigt. Ein weiteres Thema, das in den nachstehenden Abschnitten behandelt wird, ist der professionelle Umgang mit der Theodizee-Problematik. Durch die Anführung der Studien von Gebler und Riegel (2011), Ritter et al. (2006) und Mokrosch (1995) wird erläutert, welche Prämissen und Erklärungskonzepte Schüler:innen entwickeln und wie sie diese in ihre Lebenswelt eingliedern.

4.2 Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Umgang mit Leiderlebnissen

Wie in den vorhergehenden Kapiteln bereits erklärt, können Kinder und Jugendliche von unterschiedlichen Formen des Leidens betroffen sein. Sie können etwa den Verlust eines Familienmitgliedes oder eines Haustieres miterleben. Auch Trennungen der Eltern, ein Umzug oder Mobbing können für sie mitunter zu erheblichen Belastungen werden. Dabei ist zu beachten, dass die Entwicklungsstadien der Wahrnehmung von Leid und Übel bei Kindern und Jugendlichen in der Regel in mehreren Phasen verlaufen. Diese gelten jedoch zumeist als nicht gleichförmig und werden stark vom Alter, der kognitiven und sozialen Reife sowie von den genauen Umständen der Belastung beeinflusst. In den folgenden Abschnitten wird die Entwicklung des Verständnisses von Leid und Trauer konkret betrachtet, wobei die Kindheit in drei Phasen gegliedert wird: das Kleinkind- und Vorschulalter, das Primarschulalter und die Jugendphase. Die

nachstehende Abbildung fasst die einzelnen Entwicklungsphasen der Leidwahrnehmung übersichtlich zusammen.

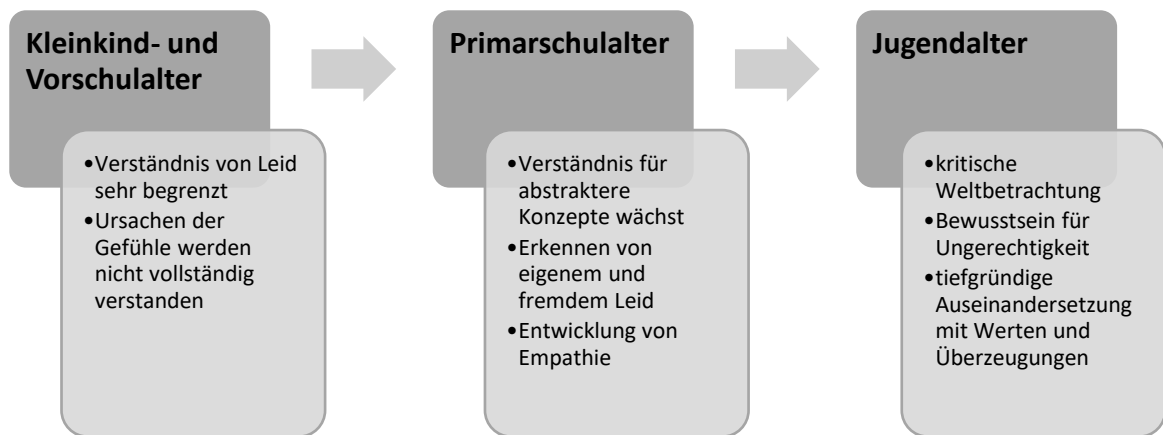


Abbildung 2 Leidwahrnehmung in den einzelnen Entwicklungsphasen (Ataie et al., 2024, S. 10ff., bearb. L. Österreicher)

4.2.1 Frühe Kindheit und Vorschulalter (0 bis 6 Jahre)

In diesem Alter ist das Verständnis von Leid und Übel noch stark beschränkt. Obwohl Säuglinge und Kleinkinder emotionale Aspekte wie Angst und Unzufriedenheit wahrnehmen können, erfassen sie die Ursache dieser Gefühlslagen nicht vollständig. Demgemäß wird das Leid in vielen Fällen unmittelbar und körperlich erlebt, wie etwa durch das Verspüren von Schmerzen, Hunger oder durch die Trennung von wesentlichen Bezugspersonen. Darüber hinaus ist zu betonen, dass Kleinkinder den Tod als etwas Vorübergehendes verstehen und ihn kaum in seiner Endgültigkeit begreifen. Ihr Ausdruck von Leid erfolgt hauptsächlich durch Wutanfälle oder oftmaliges Anklammern. Zudem wird in diesem Entwicklungsabschnitt häufig nach Sicherheit und Bestätigung gesucht. Dies geschieht durch das wiederholte Stellen von Fragen oder durch fantasievolle Denkvorgänge, um über das Leid hinwegzukommen. Aus diesem Grund ist es in dieser Phase äußerst bedeutungsvoll, dass Heranwachsende durch stabile und zuverlässige Bezugspersonen Geborgenheit und Trost erfahren (Ataie et al., 2024, S. 10ff.).

4.2.2 Primarschulalter (6 bis 10 Jahre)

Mit dem Beginn des Schulalters bilden Kinder ein umfassenderes Verständnis für Leid und Übel aus. Demnach beginnen sie in dieser Phase, abstrakte Konzepte zu erfassen und sie erkennen das Leid anderer Personen. Des Weiteren kommt der fortwährenden Entwicklung der Empathie in diesem Abschnitt eine maßgebliche Bedeutung zu. Schüler:innen wird nicht nur ihr eigenes Leid zunehmend bewusst, sondern sie verstehen auch das Übel, welches anderen Menschen widerfährt. Im Primarschulalter entwickeln Heranwachsende ebenso ein erstes Verständnis für die Endgültigkeit des Todes, welches allerdings oftmals elementar verbleibt.

Zudem ist es möglich, dass es bei Kindern in diesem Alter zu Schuldgefühlen kommt, da sie häufig glauben, sie seien für etwaiges Leiden verantwortlich. Dieser Aspekt kann durch körperliche Beschwerden, Probleme im schulischen Bereich oder Veränderungen im Sozialverhalten zum Ausdruck kommen. Deshalb ist es essenziell, Schüler:innen bei der Entwicklung von Strategien, die auf einen besseren Umgang mit negativen Gefühlslagen abzielen, weitgehend zu unterstützen. Dies kann beispielsweise durch regelmäßige Gespräche erfolgen. Die Vorbildwirkung durch Erwachsene nimmt hierbei ebenfalls eine zentrale Rolle ein (Habringer-Hagleitner, o. J.).

4.2.3 Jugendalter (10 bis 18 Jahre)

In diesem Alter erleben Jugendliche eine komplexe Phase der Identitätsformung, in der das Bewältigen von Leid und Unheil eine zum Teil existenzielle Dimension annimmt. Sie beginnen zunehmend, die Welt kritisch zu betrachten und ein Bewusstsein für Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft zu entwickeln. Das Erleben von Leid kann folglich zu einer tiefgreifenden Auseinandersetzung mit persönlichen Werten und Überzeugungen beitragen, was wiederum für das Ausbilden eines moralischen Gleichgewichts von Bedeutung ist. Des Weiteren weisen Jugendliche in vielen Fällen bereits ein ausgeprägtes Verständnis für den Tod auf. Dies bedeutet, dass Leid und Trauer deutlich intensiver wahrgenommen werden. Heranwachsende reagieren folglich auf vielfältige Weise, etwa durch einen sozialen Rückzug, durch waghalsige Verhaltensweisen oder durch eine tiefe Beschäftigung mit dem Leid. Häufig suchen Jugendliche bei Gleichaltrigen Unterstützung und Anerkennung, unter Umständen kann jedoch eine Distanzierung von der Familie oder dem Freundeskreis erfolgen. Aus diesem Grund ist es in dieser Phase von großer Relevanz, Betroffenen offen zu begegnen und fundierte Unterstützung anzubieten (Ataie et al., 2024, S. 13ff.).

4.3 Gott im Weltbild von Kindern und Jugendlichen

Von frühester Kindheit an werden Heranwachsende durch schulische, familiäre und soziale Erziehungsvorgänge mit unterschiedlichsten Konzepten Gottes konfrontiert. Aus diesem Grund wird in den nachstehenden Unterkapiteln auf die Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen eingegangen und es wird erklärt, wie sich die Vorstellungen von Gott im Laufe der Zeit verändern. Hierbei werden insbesondere die Erkenntnisse des deutschen Theologen Friedrich Schweitzer miteinbezogen, welcher bedeutsame Aspekte zu dieser Thematik geliefert hat. Darüber hinaus wird die Rolle von Erziehung und Umwelt bei der Formung des Gottesbildes aufgegriffen. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Einflüsse und Entwicklungen aufgezeigt, die das Gottesbild von Schüler:innen maßgeblich prägen. Zudem

wird erläutert, inwiefern soziale und kulturelle Faktoren die Annahmen von Gott beeinflussen und zu einer persönlichen Beschäftigung mit dem Glauben anregen.

4.3.1 Entwicklung des Gottesbildes im Kindes- und Jugendalter

Die Vorstellung von Gott bildet sich bei Kindern und Jugendlichen kontinuierlich aus und ist in der Regel durch die Abfolge verschiedener Stadien geprägt. Der deutsche Theologe und Religionspädagoge Friedrich Schweitzer betont, dass die Erfahrungen in den ersten Lebensjahren, welche primär von wesentlichen Bezugspersonen wie Eltern oder Großeltern bestimmt werden, die Basis für die Entwicklung des individuellen Gottesbildes darstellen. Im Kindergarten- und Vorschulalter wird die Gottesvorstellung vor allem von konkreten Denkstrukturen beeinflusst. Zumal Heranwachsende in dieser Altersstufe die Welt in erster Linie durch ihre Sinne erfassen, ist es ihnen zumeist noch nicht möglich, abstrakte Konzepte gänzlich wahrzunehmen. Deshalb stellen sie sich Gott in vielen Fällen als eine menschliche Figur mit übernatürlichen Eigenschaften vor. Rituale, Gebete und Erzählungen sind in der frühen Kindheit ebenso äußerst bedeutungsvoll, da das Lernen hauptsächlich durch Imitation geschieht (Schweitzer, 2007, S. 170ff.).

In der mittleren Kindheit, die das Primarstufenalter umfasst, beginnen Schüler:innen zunehmend, umfassendere geistige Fähigkeiten zu entwickeln. Dadurch wird eine Unterscheidung zwischen realen und fiktiven Begebenheiten ermöglicht, was zu einer differenzierten Wahrnehmung des Menschen- und Gottesbildes beiträgt. Folglich wird das Gottesbild weniger konkret erfasst und beginnt, abstraktere Formen stetig anzunehmen. Obwohl die Vorstellungen zumeist häufig noch auf bildhaften Annahmen beruhen, begreifen viele Heranwachsende, dass Gottes Eigenschaften über menschliche Dimensionen hinausgehen. Des Weiteren wird Kindern in diesem Alter verstärkt bewusst, dass Gott einerseits wohlwollend und beschützend ist, andererseits aber auch lehrende und ermahnende Züge annimmt. Aufgrund des in dieser Zeit erfolgenden Eintritts in diverse Bildungsinstitutionen erweitert sich der soziale Einflussbereich maßgeblich. Aus diesem Grund leisten Lehrende, Erzieher:innen und Gleichaltrige ebenfalls einen enormen Beitrag zur Formung des Gottesbildes (ebd., S. 172f.).

Im Jugendalter entwickelt sich in der Regel eine vertiefende Reflexionsfähigkeit, die kritische Denkvorgänge begünstigt. Demgemäß werden die Gottesbilder abstrakter, wodurch menschenähnliche Auffassungen deutlich in den Hintergrund rücken. In manchen Fällen weisen die Vorstellungen symbolischen Charakter auf, weshalb Gott beispielsweise als Kraft, Geist oder Nebel gedeutet wird. Außerdem beginnen Schüler:innen, religiöse Themenstellungen bewusst zu hinterfragen, wodurch ein weitreichendes Verständnis von Gott und Glauben entsteht. Ebenso ist diese Phase von der Suche nach der eigenen Identität gekennzeichnet, in der

religiöse Annahmen auf die Probe gestellt werden. Soziologische Einflüsse sind nicht nur auf das familiäre und schulische Umfeld beschränkt, sondern erstrecken sich ebenso auf Medien, Literatur und die gesamte Kultur (Schellenberger, 1992, S. 22ff.).

Im Erwachsenenalter stellen Gottesvorstellungen oftmals ein stabiles Element der Identität dar. Demnach ist das individuelle Gottesbild das Produkt eines langfristigen Entwicklungsprozesses, der von unterschiedlichen Erfahrungen und Wertvorstellungen geformt wird. Einige Menschen halten an den religiösen Überzeugungen des Kindes- und Jugendalters fest, während andere eine wesentliche Veränderung ihrer Gottesvorstellungen erleben. Diese kann durch einschneidende Ereignisse wie Geburten oder Todesfälle sowie durch persönliche Krisensituationen maßgeblich beeinflusst werden. Religiöse Bräuche und Rituale können folglich entweder einen festen Bestandteil im Lebensalltag bilden oder aber auch vollständig hinterfragt und vernachlässigt werden. Ebenso ist das Erwachsenenalter durch tiefgreifende Vorstellungsweisen und sinnstiftende Denkstrukturen im Hinblick auf die Existenz Gottes geprägt (ebd., S. 28ff.).

4.3.2 Einfluss von Erziehung und Umwelt im Wandel der Zeit

Im Laufe der Zeit haben sich Erziehungsstile, Sozialisationsstrukturen und Familienkonstellationen maßgeblich verändert. Dies hat zur Folge, dass religiöse Grundhaltungen und Gottesvorstellungen von früheren Konzepten abweichen. So hatte die Kirche in antiken und mittelalterlichen Gesellschaften einen äußerst großen Einfluss auf die familiäre Erziehung. Die Vorstellung eines allmächtigen und strafenden Gottes war weit verbreitet, Zweifel an dieser Annahme wurden oftmals erheblich unterdrückt. Die Glaubenskonzepte waren zumeist mit der Erziehung und der Kultur eng verknüpft, welche ebenfalls die Allgegenwärtigkeit Gottes in den Fokus stellten. Religiöse Feierlichkeiten und Gebote waren ebenfalls von enormer Bedeutung, während wissenschaftliche Modelle einen eher niedrigen Stellenwert einnahmen (Hartmann, 2024).

In der Zeit der Aufklärung, im 17. und 18. Jahrhundert, rückte die naturkundliche Forschung allmählich in den Mittelpunkt der Gesellschaft. Dadurch unterlag die geistliche Erziehung einem tiefgreifenden Wandel. Bildungseinrichtungen begannen, sich von religiös geprägten Unterrichtsinhalten zu trennen, darüber hinaus wurden Kirche und Staat vermehrt separiert. Rationale und individuelle Denkkonzepte wurden immer bedeutsamer, wodurch auch mehr Raum für persönliche Interpretationen entstand. Zudem war die Sozialisation der Gesellschaft immer stärker durch Pluralismus geprägt, weshalb religiöse und säkulare Weltbilder nebeneinander bestehen konnten. Im 19. und 20. Jahrhundert wurde das soziale Spektrum durch die

Industrialisierung weitgehend beeinflusst. Durch Verstädterung und technologische Errungenschaften entstanden neue Sozialschichten, die von religiösen Einrichtungen weniger stark geprägt waren. Zumal sich staatliche Bildungsinstitutionen verstärkt auf naturwissenschaftliche Lehrinhalte konzentrierten, wurde Religion immer mehr als Privatsache betrachtet. Des Weiteren führte der zunehmende wirtschaftliche Aufschwung zu einer Auflösung der herkömmlichen Gesellschaftsstrukturen sowie zu einer Beschleunigung des religiösen Wandels (Hartmann, 2024).

Heutzutage weisen pluralistische und säkulare Denkansätze sowie die Globalisierung einen beträchtlichen Einfluss auf die religiöse Sozialisation und Erziehung auf. Geistliche Konzepte gelten demnach nicht mehr als unveränderlich und dogmatisch, sondern vielmehr als individualisiert. In einigen Ländern spielt die religiöse Bildung im staatlichen Schulsystem eine eher geringe Rolle. Zudem wachsen viele Kinder und Jugendliche in einem Umfeld auf, in dem sie mit vielfältigen Glaubenskonzepten oder atheistischen Weltannahmen in Berührung kommen. In manchen Familien werden religiöse Inhalte ebenso kaum noch vermittelt, stattdessen wird Heranwachsenden Raum zur persönlichen Entfaltung gegeben. Außerdem ist das soziale Gefüge in der heutigen Zeit besonders stark von Medien und technologischen Entwicklungen geprägt, was ebenfalls dazu führt, dass traditionelle Glaubenskonzepte in den Hintergrund rücken. Allerdings ist zu betonen, dass neuartige Formen der Spiritualität maßgeblich an Aufschwung gewinnen. Demgemäß sind einige Menschen auf der Suche nach alternativen Bewegungen, um einen Sinn im Leben zu entdecken (ebd.).

4.4 Annahmen und Deutungen von Kindern und Jugendlichen zur Theodizeefrage

In den folgenden Unterkapiteln werden Interpretations- und Deutungsansätze von Kindern und Jugendlichen zur Theodizee-Problematik beleuchtet. Es wird der Frage nachgegangen, weshalb es aus ihrer Sicht zu Leid und Übel auf der Welt kommt und welche Rolle Gott in diesem Kontext zukommt. Im Zuge dessen werden verschiedene Untersuchungen von Schüler:innen im Primarstufenalter herangezogen, die von Gebler und Riegel (2011), Ritter et al. (2006) und Mokrosch (1995) durchgeführt wurden. Das Unheil wird dabei aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, wobei unter anderem der Freiheitsanspruch des Menschen und die Allmächtigkeit Gottes betrachtet werden. Darüber hinaus wird der steigende Atheismus unter Heranwachsenden und die daraus resultierende Skepsis gegenüber der Existenz Gottes in die Überlegungen einbezogen, um ein umfassendes Verständnis der kindlichen Sichtweisen auf das Leid und die Rolle Gottes zu erhalten. Die nachstehende Abbildung bietet einen Überblick

über häufige Erklärungsversuche von Kindern und Jugendlichen zur Theodizee-Fragestellung, die in den folgenden Unterabschnitten detailliert erklärt werden.



Abbildung 3 Erklärungen von Kindern für das Leid (Gebler & Riegel, 2011, S. 151ff., bearb. L. Österreicher)

4.4.1 Leid als Schicksal

Unter dem Leiden als Schicksalsmacht wird die Annahme verstanden, dass das menschliche Übel nicht auf einem zufälligen Ereignis basiert, sondern es als unvermeidbares Element des übergeordneten Schicksals interpretiert wird. In der von Gebler und Riegel (2011, S. 151f.) durchgeführten Studie gab ungefähr ein Drittel der befragten Schüler:innen an, dass sie das Leid als bloßes Schicksal betrachten würde. Demzufolge wird das Übel nicht durch fehlerhafte Handlungen oder konkrete Umstände begründet. Vielmehr gilt das Böse aus dieser Perspektive betrachtet als unbeeinflussbare Kraft, welche das Leben aller Menschen bestimmt.

Zudem geht diese Vorstellung davon aus, dass sogar Gott selbst der Schicksalskraft völlig unterworfen ist. Demnach gilt er nicht als aktiver Verursacher des Leidens, sondern als passiver Beobachter der Vorherbestimmung, die unaufhaltsame Dimensionen annimmt. Er verfügt nicht über ein entsprechendes Handlungsvermögen, um dem Übel entgegenzuwirken oder den Menschen zu helfen. Das Schicksal stellt folglich eine unveränderliche Kraft dar, die über das Leben nach ihren eigenen Gesetzen bestimmt. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Schicksalsmacht sowohl mit Gottes Existenz in Verbindung gesetzt als auch weltlich betrachtet werden kann, also ohne jeglichen Gottesbezug. In letzterem Fall könnte der Terminus *Schicksal* durch den Begriff *Zufall* ersetzt werden.

4.4.2 Leid als Folge der Freiheit

Dieser Zugang umfasst eine Perspektive, welche die Ausübung des individuellen Willens und die Entscheidungsfreiheit als Ursache des menschlichen Leidens sieht. Nach diesem Konzept tritt das Böse oftmals als Konsequenz aus Handlungen, die Menschen im Zuge ihrer Freiheit vollziehen, auf. Die Fähigkeit, Entscheidungen eigenständig und zwanglos zu treffen, stellt eine wesentliche Grundlage der menschlichen Freiheit dar. Allerdings birgt diese Voraussetzung die Möglichkeit Fehler zu begehen, die wiederum in weiterer Folge erhebliches Leid bedingen können.

Gebler und Riegel (2011, S. 151f.) kamen in ihrer Untersuchung zu der Erkenntnis, dass die im obigen Abschnitt erläuterte Annahme zum Teil auch schon bei Schüler:innen vertreten ist. Demnach sind einige Kinder und Jugendliche der Überzeugung, dass in erster Linie Menschen für das Verursachen des Übels verantwortlich sind. Demnach trägt Gott nicht die Schuld für das Unheil auf der Welt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine nachvollziehbare oder naheliegende Ursache für das Leiden vorliegt, wie etwa der Zusammenhang zwischen Rauchen und Lungenerkrankungen. Ebenso zeigte die Studie, dass der Aspekt der Freiheit für Heranwachsende von großer Bedeutung ist. Sie sind der Meinung, dass der Mensch im Allgemeinen anders handeln sollte, um das Übel zu verhindern.

4.4.3 Der strafende Gott

In den Glaubensvorstellungen mancher Schüler:innen wird das Übel als eine Form der göttlichen Lehre oder Strafe verstanden. Somit wird die Frage nach der Relation zwischen dem Willen Gottes und dem Leiden in den Fokus gerückt. In diesem Zusammenhang wird laut Gebler und Riegel (2011, S. 152f.) angenommen, dass der Mensch gemäß des zuvor erläuterten Freiheitsansatzes durch sein Handeln Leid verursacht und dass Gott das Unheil folglich als unmittelbare Reaktion auf das erbrachte Fehlverhalten einsetzt. Diese Strafen erfolgen allerdings nicht willkürlich. Vielmehr vertreten Kinder und Jugendliche die Ansicht, dass Gott die Menschheit auf ihre Fehlbarkeit aufmerksam machen möchte und sie dazu bewegen könnte, ihre Spiritualität zu stärken und weiterzuentwickeln.

Zudem wird Gott als allmächtige Kraft betrachtet, die durch das Leid Erziehung und Glaubensentfaltung bewirken möchte. Somit stellt das Übel nach Ritter et al. (2006, S. 122ff.) eine Methode dar, um Menschen aus der zunehmenden Gottesvergessenheit herauszuführen und ihren Glauben zu erneuern. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass der Glaube erst in aussichtslosen Zeiten gedeihen kann, wenn Gott als letzte Hoffnung oder als Retter erscheint. Im Allgemeinen wird bei dieser Annahme davon ausgegangen, dass das Leid als Ausdruck des göttlichen Gerichts über die moralischen Fehlhandlungen eines Menschen zu verstehen ist.

Demnach soll es betroffene Personen zur Reflexion anregen. Gleichmaßen dient das Unheil als Mahnung, Gottes Gebote zu befolgen. Es ist jedoch stets zu beachten, dass das beschriebene Deutungskonzept als äußerst komplex gilt und bei Schüler:innen zu vertiefenden Fragestellungen führen kann, insbesondere wenn es darum geht, ungerechtfertigte Leiderfahrungen zu erklären.

4.4.4 Der prüfende Gott

Der prüfende Gott gilt ebenso als ein häufig genannter Erklärungsversuch für die Problematik der Theodizee. Demnach werden Leid und Übel auf der Welt aus diesem Blickwinkel als persönliche Glaubens- und Charakterprüfungen betrachtet. Gott ist in gewisser Weise mit einem Richter zu vergleichen, der den Menschen Prüfungen stellt, um ihren Glauben und ihre Moral auf die Probe zu stellen. Dies kann etwa durch persönliche Schicksalsschläge, Naturkatastrophen oder moralische Verlockungen eintreten. Ohne die Existenz von Leid und Unheil gäbe es keine Möglichkeit, echte Gerechtigkeit und Treue zu entfalten. Daher muss der Mensch vor folgenreiche Entscheidungen gestellt werden, was wiederum nur geschehen kann, wenn das Böse auf der Welt zulässig ist. In diesem Kontext ist das Übel auch als ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Freiheit (Kapitel 4.4.2) anzusehen. Vertreter:innen dieses Ansatzes gehen davon aus, dass Leid notwendig ist, zumal die wahre Stärke und der Charakter eines Menschen erst in schwerwiegenden Situationen gänzlich zum Ausdruck kommen (Mokrosch, 1995, S. 92ff.).

Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Prüfungen Gottes keine Zerstörung für den Menschen darstellen, sondern vielmehr einen Ansatz zur moralischen und geistigen Reifung bieten sollen. Es sollen Möglichkeiten geschaffen werden, über sich hinauszuwachsen, innere Widerstandsfähigkeit zu entwickeln und ein tiefgründiges Verständnis der Spiritualität zu entwickeln. Somit wird das Leiden als unverzichtbares Element des persönlichen Reife- und Entwicklungsprozesses erkannt (ebd., S. 93f.).

4.4.5 Der machtlose oder nichtexistierende Gott

Die Deutung von Leid und Übel kann mitunter dazu führen, dass Menschen die Existenz eines gütigen und allmächtigen Gottes beträchtlich in Frage stellen. Angesichts von gravierendem Unheil verspüren Betroffene ein Gefühl der Fassungslosigkeit und Verzweiflung. Folglich wenden sie sich in derartigen Situationen bewusst an Gott, um Kraft und Trost zu empfinden. Allerdings beginnen viele Personen, Gottes Wohlwollen mit Skepsis zu betrachten. In besonders schweren Fällen hinterfragen sie sogar seine Existenz. Bei einer von Mokrosch (1995, S. 92)

durchgeführten Studie konnte in diesem Kontext aufgezeigt werden, dass Schüler:innen lediglich selten Zweifel an der göttlichen Allmacht und Existenz hegen. Sie betrachten menschliches Versagen, das sich in Form von Gewalt, Kriegen und Zerstörungen äußert, als primäre Ursachen für das Leiden. Ebenso sind viele junge Menschen der Ansicht, dass Gott zwar existiert, aber nicht in der Lage ist, das Unheil zu verhindern. Demgemäß wird die Annahme von seiner Allmächtigkeit bezweifelt, was bereits im frühen Kindes- und Jugendalter eine unmittelbare Gotteskritik bedingen kann.

Die Untersuchung von Gebler und Riegel (2011, S. 151f.) ergab zudem, dass einige Heranwachsende in gewisser Weise Gott verteidigen. Sie sind überzeugt, dass er das Leid im Generellen verachtet und nicht für dessen Verursachung verantwortlich ist. Zudem sind viele junge Menschen der Auffassung, dass Gott keine Kontrolle über das Übel hat. Diese Sichtweise deutet darauf hin, dass Gott menschliche Eigenschaften zugeschrieben werden, zumal sie davon ausgehen, dass er nicht überall zur gleichen Zeit sein kann. Demnach wird, wie bereits im vorhergehenden Abschnitt erklärt wurde, Gottes Macht als begrenzt betrachtet, weshalb ihm keine Vorwürfe im Hinblick auf die Entstehung des Leidens zu machen sind. Jedoch bleibt bei diesem Erklärungsansatz die Frage nach der tatsächlichen Ursache des Bösen vollkommen offen.

Ritter et al. (2006, S. 133ff.) kam hingegen zu der Erkenntnis, dass diverse Leiderfahrungen, die unter anderem unheilbare Krankheitsbilder, Naturkatastrophen oder Todesfälle umfassen können, von Schüler:innen des Öfteren durchaus als gegeben angesehen werden. Dieses Konzept impliziert eine gewisse Selbstverständlichkeit des Leidens, was wiederum den Allmachtsanspruch Gottes in Frage stellt. Laut Ritter et al. (ebd., S. 113ff.) macht diese Gruppe allerdings nur einen sehr kleinen Teil der Heranwachsenden aus. Im Gegensatz dazu gibt es aufgrund des zunehmenden Atheismus immer mehr Kinder und Jugendliche, welche das Leid auf der Welt nicht mit Gott in Bezug setzen, da sie ihn als nichtexistent betrachten. Wenn Gott nicht die notwendige Macht aufweist, das Böse zu eliminieren, gibt es für diese Personen schließlich keinen Anlass, an seiner Existenz festzuhalten. Zudem setzen Vertreter:innen dieser Anschauung bei der Heilung von schwerwiegenden Erkrankungen oder bei der Rettung nach Naturkatastrophen ausschließlich auf die Unterstützung von Fachkräften (ebd., S. 109ff.).

4.5 Resümee

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche das Leid und Unheil in den einzelnen Entwicklungsstadien auf verschiedene Weise wahrnehmen. Obwohl Vorschulkinder die Ursache von traumatischen Ereignissen noch nicht vollständig erfassen können, reagieren sie bereits stark auf emotionale Zustände, was unter anderem Traurigkeit oder Angst bedingen

kann. Erst im Schul- und Jugendalter beginnen Heranwachsende allmählich, komplexere Zusammenhänge zu erkennen und sie entwickeln ein tiefgreifendes Verständnis für die Auslöser von Übel und Ungerechtigkeiten.

Darüber hinaus konnte in dem Kapitel gezeigt werden, dass sich die individuellen Gottesvorstellungen im Laufe der sozialen Reifung ebenso stark verändern. Während Kleinkinder das Konzept Gottes äußerst bildhaft und konkret wahrnehmen, bilden Lernende im Primar- und Sekundarschulalter zunehmend abstrakte und reflektierte Vorstellungen von Gott und der Welt aus. In allen Entwicklungsstadien sind Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrkräfte von enormer Bedeutung, da sie das Gottesbild stark prägen. Des Weiteren ist zu betonen, dass gesellschaftliche und soziale Faktoren, insbesondere der verstärkte Pluralismus und die Säkularisierung, ebenso zu einer Veränderung des Gottesbildes im Laufe der Jahrhunderte beigetragen haben.

Um zu verstehen, wie Schüler:innen mit der Thematik der Theodizee umgehen und welche Erklärungsansätze sie dabei entwickeln, wurden die Studien von Gebler und Riegel (2011), Ritter et al. (2006) und Mokrosch (1995) herangezogen und analysiert. Diese zeigen, dass Kinder und Jugendliche das Leid und Übel zumeist als unausweichliches Schicksal oder schlichtweg als Teil des Lebens wahrnehmen. Einige Lernende betrachten es als Folge der Freiheit, zumal Entscheidungen, die Leid zur Folge haben, von Menschen selbst getroffen werden. In manchen Fällen wird das Unheil als Strafe Gottes interpretiert, während andere Schüler:innen wiederum der Auffassung sind, dass Gott nicht mächtig genug sei, um das Leiden zu verhindern.

5 Behandlung der Theodizee-Fragestellung im Religionsunterricht der Primarstufe

5.1 Einleitung

Im folgenden Kapitel wird die Umsetzung der Theodizee-Fragestellung im Religionsunterricht der Primarstufe umfassend thematisiert. Ein wesentliches Ziel liegt demgemäß darin, den Bezug zum Lehrplan für katholische Religion herzustellen sowie zeitliche Einordnungsmöglichkeiten darzulegen. Ebenso werden die für die pädagogische Aufbereitung erforderlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen erläutert. Dabei wird beispielsweise erklärt, wie die Unterrichtsräumlichkeiten gestaltet und ein behutsames Arbeitsklima geschaffen werden können, um die komplexen und tiefgründigen Lerninhalte kindgerecht zu behandeln. Darüber hinaus steht in den nachstehenden Unterkapiteln die Berücksichtigung der Vorerfahrungen sowie die Bedürfnisorientierung im Fokus. Abschließend wird erklärt, weshalb die Behandlung der Theodizee-Problematik im Religionsunterricht von Bedeutung ist und welche Kompetenzen dabei geschult werden.

5.2 Bezug zum Lehrplan für katholische Religion

Der Lehrplan stellt die Basis für das pädagogische Handeln und für die Unterrichtsschwerpunkte im schulischen Spektrum dar. Seit der Einführung des neuen Lehrplans für katholische Religion im Jahr 2020 liegt das Hauptaugenmerk auf einer kompetenzorientierten Ausrichtung. Dabei sind die zu erlernenden Fähigkeiten in einzelne Kompetenzbereiche unterteilt. So zielt der Kompetenzbereich A2 beispielsweise darauf ab, sich mit den großen Fragen der Menschen auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang findet sich auch das Themenfeld Theodizee-Problematik, welches die Lernenden ermutigt, Fragen nach dem Leiden und der Gerechtigkeit Gottes bewusst aufzugreifen und zu reflektieren. Während in der 1. Schulstufe die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gottes- und Weltbildern vorgesehen ist, wird in der 3. Schulstufe auf die Thematisierung existenzieller Fragestellungen eingegangen. Die folgende Abbildung enthält die relevanten Lehrplanauszüge (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 4).

Menschen und ihre Lebensorientierungen				
Sich mit den großen Fragen der Menschen auseinandersetzen können				
Schulstufe	1.	2.	3.	4.
Kompetenzbereiche	Die Schüler:innen können ihre Fragen und Gedanken über Gott und die Welt zum Ausdruck bringen und sich mit biblischen Gottesvorstellungen auseinandersetzen.	Die Schüler:innen können Vielfalt und Widersprüchlichkeit des Lebens wahrnehmen und zum Ausdruck bringen.	Die Schüler:innen können sich über die existenziellen Fragen nach dem Woher, Wozu, Wohin des Lebens austauschen.	Die Schüler:innen können Leidsituationen benennen und Hoffnungsgeschichten erzählen.

Tabelle 3 Lehrplanbezug (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 4, bearb. L. Österreicher)

5.3 Einordnung in den pädagogischen Prozess

Das Thema der Theodizee kann im Religionsunterricht sowohl präventiv als auch im Akutfall behandelt werden. Vorbeugend bietet es sich an, christliche Feste wie Allerseelen oder die Karwoche zu nutzen, zumal in diesen Traditionen das Leiden und die Trauer im Fokus stehen. Aus diesem Grund eignen sich die genannten Anlässe gut, um die Problematik des Leidens und die damit einhergehende Frage nach der Gerechtigkeit Gottes auf einfühlsame Weise aufzugreifen und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, über existenzielle Fragen des Lebens nachzudenken. Auch im Akutfall, etwa wenn ein Todes- oder Krankheitsfall im Familien- und Freundeskreis auftritt oder ein Kind aus einem Kriegsgebiet in die Klasse kommt, kann das Thema angemessen und behutsam in den Unterricht eingebracht werden. Fragen von Schüler:innen, die aus ihrer persönlichen Lebenserfahrung oder ihrer Neugier entspringen, können ebenso als Ausgangspunkt für die Behandlung des Themas genutzt werden. Gerade in solchen Situationen ist es bedeutsam, Impulse der Heranwachsenden wahrzunehmen und eine altersgemäße Auseinandersetzung zu ermöglichen (Religionspädagogisches Institut Loccum der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, o. J.).

Dennoch sollte in jedem Einzelfall gründlich überlegt werden, ob eine Thematisierung der Theodizee-Fragestellung tatsächlich sinnvoll ist, um einer Überforderung der Lernenden entgegenzuwirken. Demnach ist stets sorgfältig zu überprüfen, ob die jeweiligen Schüler:innen bereit sind, sich mit einem solch emotional herausfordernden Themenfeld zu beschäftigen. Zudem muss festgestellt werden, ob es die pädagogischen Rahmenbedingungen zulassen, den vielfältigen Bedürfnissen gerecht zu werden. Es ist stets von Bedeutung, ein Gleichgewicht zu

schaffen, um einerseits Raum für Austausch zu verwirklichen, andererseits jedoch eine potenzielle Überbelastung der Kinder und Jugendlichen zu unterbinden. In Unterkapitel 5.4.3 wird deshalb auf die Berücksichtigung der Erfahrungswelt der Lernenden vertieft eingegangen.

5.4 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Die nachstehenden Unterabschnitte enthalten einen Überblick über notwendige Voraussetzungen und grundlegende Bedingungen für die Auseinandersetzung mit der Theodizee-Frage im Religionsunterricht. Zunächst wird auf die Bedeutung des physischen Lernumfelds eingegangen. In diesem Kontext steht unter anderem die Notwendigkeit des überlegten Materialeinsatzes im Fokus. Darüber hinaus wird die Schaffung eines sensiblen Gesprächsumfeldes beleuchtet, wobei Aspekte wie Kommunikationsregeln, Blickkontakt und Körperhaltungen eingehend thematisiert werden. Zusätzlich wird erklärt, wie essenziell es bei der Behandlung der Theodizee-Problematik ist, die Lebenswelt der Schüler:innen zu berücksichtigen, zumal die herausfordernde Thematik unter Umständen schwerwiegende Erinnerungen wachrufen kann. Letztlich werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Methodenwahl auf die Bedürfnisse und Interessen der Lerngruppen abgestimmt werden kann.

5.4.1 Physische Umgebung

Die ansprechende Gestaltung des Klassenzimmers spielt einen entscheidenden Beitrag bei der Schaffung eines einladenden Gesprächs- und Arbeitsumfeldes. Daher ist es für die Thematisierung der Theodizee-Frage von enormer Bedeutung, dass der Raum ein ruhiges und nachdenkliches Ambiente fördert sowie ein Gefühl des Wohlbefindens auslöst. Dies kann etwa durch eine flexible Bestuhlung oder durch eine wechselnde Anordnung der Tische erfolgen. Dadurch können in weiterer Folge unterschiedliche Lernaktivitäten, wie etwa Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Diskussionsrunden oder individuelle Reflexionen, äußerst zeit- und ressourcenschonend in den Lernprozess integriert werden. Die Verwendung visueller Hilfsmittel gilt als eine weitere effektive Möglichkeit zur Klassenraumgestaltung. So können beispielsweise Plakate, Flipcharts oder Tafelbilder zum Einsatz kommen, um relevante Lerninhalte sowie komplexere Sachverhalte übersichtlich darzustellen. Gleichzeitig bieten sie ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung, da sie als sehr strukturfördernd für den Unterrichtsablauf gelten (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 25ff.).

Des Weiteren ist anzuführen, dass offene und helle Räume besonders einladend wirken und eine vertrauliche Atmosphäre schaffen, die für die tiefgreifende Thematik der Theodizee unerlässlich ist. Die Bereitstellung von Materialien sollte stets überlegt erfolgen, um die Schü-

ler:innen nicht zu überlasten. Der gezielte Einsatz von interaktiven Utensilien wie Musikinstrumenten, Tüchern, Puppen oder Bällen hilft demnach dabei, Hemmungen systematisch abzubauen sowie Gedanken und Gefühle auf kindgemäße Weise zum Ausdruck zu bringen. Das primäre Ziel aller genannten Aspekte liegt darin, eine physische Arbeitsumgebung zu schaffen, die zum Nachdenken anregt und die Lernenden dazu bewegt, sich mit den weitreichenden Fragestellungen des Themas zu beschäftigen (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 25ff.).

5.4.2 Sensible Lern- und Gesprächsatmosphäre

Zumal die Theodizee-Fragestellung in vielen Fällen das emotionale Gefühlsspektrum berührt, ist es seitens der Lehrpersonen maßgeblich, für eine einfühlsame und respektvolle Gesprächsbasis zu sorgen. Demnach sollten Kinder und Jugendliche ihre Eindrücke und ihr Empfinden offen äußern können, ohne Angst vor wertenden Reaktionen oder Kommentaren haben zu müssen. Aus diesem Grund sind klare Kommunikations- und Verhaltensvereinbarungen von wesentlicher Bedeutung. Die Einübung diverser Moderationstechniken sowie die Beachtung ausgewogener Redeanteile sorgen dafür, alle Lernenden in die Interaktionen bewusst einzubinden. Regelmäßige Reflexions- und Austauschrunden tragen ebenso dazu bei, ein Bewusstsein für verschiedene Perspektiven und Meinungen zu entwickeln sowie das Vertrauen und den Zusammenhalt zwischen den Lernenden zu fördern (Hehmsoth, 2021, S. 253ff.).

Zudem sollten Lehrkräfte darauf bedacht sein, emotionale Reaktionen und nonverbale Verhaltensweisen von Schüler:innen unmittelbar wahrzunehmen und entsprechend zu deuten. In diesem Zusammenhang ist es von Nutzen, sich in die individuelle Situation einer betroffenen Person hineinzuversetzen, zumal es für Kinder und Jugendliche mit Leiderfahrungen in der Regel eine erhebliche Herausforderung darstellt, ihre Gefühle entsprechend zu artikulieren. Außerdem wird den Heranwachsenden durch die bewusste Perspektivübernahme signalisiert, dass ein aufrichtiges Interesse an ihrer Befindlichkeit besteht. Durch anhaltenden Blickkontakt und eine zugewandte Körperhaltung wird dem Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung Rechnung getragen. Das namentliche Ansprechen der Gesprächspartner:innen trägt ebenfalls dazu bei, eine umfassende Vertrauensbasis zu etablieren. Zudem sind regelmäßige Gedankenpausen von Bedeutung, da leidgeprägte Schüler:innen oftmals erhebliche Konzentrations- und Auffassungsschwierigkeiten aufweisen (ebd., S. 255f.).

5.4.3 Berücksichtigung der Lebenswelt und Erfahrungen der Lernenden

Wird das Thema der Theodizee im Unterricht aufgegriffen, so ist es maßgeblich, die Erfahrungswelt der Lernenden zu berücksichtigen. Dabei gilt es stets zu beachten, aus welchem familiären und sozialen Umfeld die Schüler:innen stammen. Es ist insbesondere von Relevanz

zu wissen, ob ein Kind bereits traumatische Erfahrungen wie Todesfälle oder schwere Krankheiten im Familien- oder Freundeskreis gemacht oder gar Kriege und Fluchtprozesse durchlebt hat. Ebenso ist es essenziell zu verstehen, wie derartige Erlebnisse verarbeitet wurden. In diesem Zusammenhang stellt sich nämlich die Frage, ob eine umfassende Aufarbeitung stattfand und ob das Kind dabei professionelle Unterstützung erhalten hat. Darüber hinaus ist gezielt darauf zu achten, wie betroffene Schüler:innen auf das Themenfeld des Leidens spontan reagieren, da dies wertvolle Hinweise für die weitere Begleitung und Unterstützung liefern kann (Fachverband Traumapädagogik e. V., 2024).

Des Weiteren ist es erforderlich, die Behandlung der Theodizee-Frage auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden abzustimmen. Dabei spielt die Zusammensetzung der Klasse eine besonders wichtige Rolle. Es ist zu berücksichtigen, welche Interessen und Vorlieben die Schüler:innen aufweisen, um die Methodenwahl entsprechend anzupassen. Handelt es sich beispielsweise um eine Lerngruppe mit einer Präferenz für kreative Ausdrucksformen, so können musisch-gestalterische Methoden eine nutzbringende Wahl darstellen. Bei Lernenden, die im mündlichen Ausdruck eher zurückhaltend agieren, kann hingegen durch Vorlesen oder gezielte Gesprächsimpulse eine unterstützende Lernumgebung geschaffen werden. Aus den angeführten Beispielen ergibt sich folglich, dass die Unterrichtsplanung zum Thema der Theodizee flexibel und differenziert erfolgen sollte, um auf die klassenspezifischen Voraussetzungen bestmöglich eingehen zu können.

5.5 Kompetenzförderung

Durch die Behandlung der Theodizee-Problematik im Religionsunterricht werden zahlreiche Kompetenzfacetten der Schüler:innen nachhaltig gestärkt. So wird zum einen die ethische und moralische Kompetenz geschult, indem die Dimensionen des Guten und Bösen eingehend thematisiert werden. Zum anderen wird im Folgenden auf die Förderung des kritischen Denkens und die Fähigkeit zur Reflexion eingegangen, welche das Vertrauen in die eigene Urteilskompetenz erheblich begünstigen. Des Weiteren trägt die Auseinandersetzung mit der widersprüchlichen Fragestellung dazu bei, Empathie, Verständnisbereitschaft und Sozialkompetenz zu entwickeln. Daher werden die genannten Kompetenzbereiche in den nachstehenden Unterkapiteln konkret beleuchtet.

5.5.1 Religiöse und moralische Kompetenz

Die Beschäftigung mit der Fragestellung der Theodizee im Zuge des Religionsunterrichts trägt bedeutsam zur Entfaltung der spirituellen und moralischen Kompetenz bei Kindern und Ju-

gendlichen bei. Demnach werden sie mit fundamentalen religiösen Fragestellungen konfrontiert, die zum Reflektieren über das Verhältnis von Leid und Ungerechtigkeit auf der Welt auffordern. Dabei beginnen Heranwachsende kontinuierlich, eigene Vorstellungen von Gott zu entwickeln und sie überlegen zunehmend, welche Attribute sie ihm zuschreiben möchten. Erwähnenswert ist außerdem, dass Lernende nicht nur herkömmliche Erklärungen für die Existenz des Übels erfahren, sondern diese im Verlauf des Lernprozesses verstärkt hinterfragen und kritisch betrachten. Dieser Aspekt schult das rationale Denkvermögen, zumal den Schüler:innen bewusst gemacht wird, dass unterschiedliche Antwortmöglichkeiten auf dieselben Fragen gefunden werden können. Zudem stellt die Theodizee-Frage eine sehr gute Möglichkeit dar, um andere Perspektiven und religiöse Haltungen kennenzulernen und zu interpretieren. Werden dabei die Sichtweisen anderer offen dargelegt und respektiert, werden die Toleranzbereitschaft und das Verständnis für religiöse Vielfalt gefördert (Troue, 2018, S. 7ff.).

In den Bereichen der Ethik und der moralischen Kompetenz beginnen Kinder und Jugendliche bei der Auseinandersetzung mit der Theodizee-Problematik allmählich, ein eigenes Bewusstsein für Gut und Böse auszubilden. Durch die Thematisierung existentieller Fragestellungen erfahren Lernende, was es bedeutet, gerecht zu handeln und auf welchen Ursachen menschlich verübtes Leid basieren kann. Ebenso kann den Schüler:innen auf kindgerechte Weise verdeutlicht werden, durch welche Ansätze diese Form des Leidens vermindert werden kann. All diese Gedankenanstöße tragen wesentlich dazu bei, ein elementares Verständnis für die eigene Position und für die Verantwortung im Hinblick auf Leid und Unrecht zu entfalten. Ein bedeutungsvolles Ziel der didaktischen Interventionen liegt schließlich darin, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass jede Person bei der Gestaltung eines friedvollen und besseren Miteinanders eine äußerst wichtige Rolle spielt (ebd., S. 9ff.).

5.5.2 Reflexions- und Selbstkompetenz

Bei den Diskussionen über die Gerechtigkeit Gottes trotz des bestehenden Leidens kommen Schüler:innen mit weitreichenden Emotionen wie Wut, Trauer, Angst und Verzweiflung in Berührung. Die Fähigkeit, diese Gefühlslagen aufzugreifen und auf verbaler Ebene zum Ausdruck zu bringen, ist bei der Stärkung der Selbstkompetenz und der emotionalen Sensibilität von essenzieller Bedeutung. Durch die Gefühlsempfindung und -verdeutlichung begreifen Lernende, dass die Theodizee-Problematik keine abstrakte Fragestellung ist, sondern sie vielmehr in die unmittelbare Lebenswelt eindringt. Folglich erfahren sie, dass es vollkommen natürlich und menschlich ist, sich im Zuge der Leidempfindung machtlos und entmutigt zu fühlen. Der schulische Handlungsrahmen bietet eine sehr gute Gelegenheit, den Umgang mit verschiedenen Gemütslagen in einer geschützten und achtsamen Lernumgebung zu fördern. Durch eine

behutsame Reflexion und den Austausch mit Gleichaltrigen wird die Fähigkeit zur emotionalen Gefühlsregulation erheblich geschult. Zudem wird die Entwicklung der Selbstkompetenz positiv beeinflusst, da Kinder und Jugendliche lernen, mit negativen Empfindungen umzugehen und diese in konstruktive Lösungsansätze und Haltungen umzusetzen (Troue, 2018, S. 7ff.).

Des Weiteren wird, wie bereits in Unterkapitel 5.5.1 ausgeführt wurde, bei der eingehenden Beschäftigung mit der Thematik die Fähigkeit, über komplexe Sachzusammenhänge nachzudenken und eigene Überlegungen anzustellen, maßgeblich geschult. Den Lernenden wird zunehmend bewusst, dass alle Gedankengänge und Erklärungsversuche von Bedeutung sind, auch wenn sie sich mitunter stark voneinander unterscheiden. Dadurch wird in weiterer Folge die Reflexionskompetenz, welche ein umfassendes Verständnis für die auf der Welt bestehenden Herausforderungen liefert, ebenso beträchtlich weiterentwickelt (ebd., S. 8f.).

5.5.3 Empathie und Sozialkompetenz

Indem Schüler:innen das Leid und die Ungerechtigkeiten auf der Welt bewusst wahrnehmen, werden sie dazu angeregt, sich in die Lage anderer Personen hineinzusetzen und Mitgefühl zu entwickeln. Aus diesem Grund werden die sozialen Kompetenzen und die Fähigkeit, Empathie zu zeigen, erheblich gestärkt. Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt stellt der aktive Austausch im Klassengefüge dar. In Gesprächs- und Diskussionsrunden erfahren Kinder und Jugendliche, über das komplexe Thema des Leidens auf einer respektvollen und anerkennenden Basis zu kommunizieren. Das Wertschätzen und Nachvollziehen anderer Meinungen gilt als ein wesentliches Element des sozialen Handlungsvermögens und sollte demnach durch regelmäßige Aktivitäten im Religionsunterricht geschult werden. Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass Lernende im Zuge solcher Diskussionen ihre Konversationsfähigkeiten deutlich weiterentwickeln. Sie lernen, ihre eigenen Gedanken und Empfindungen klar und verständlich zu vermitteln und dabei stets auf die Reaktionen ihrer Mitmenschen zu achten. In diesem Zusammenhang nimmt das aktive Zuhören einen äußerst hohen Stellenwert ein, wodurch ein Verständnis für die Bedeutung eines rücksichtsvollen und achtsamen Umgangs geschaffen wird. Die Fähigkeit, emotional herausfordernde Themenstellungen einfühlsam und dennoch sachlich bewältigen zu können, ist für die Entfaltung der Lebenskompetenz, welche weit über das Unterrichtsgeschehen hinausreicht, von entscheidender Bedeutung (ebd., S. 10ff.).

5.6 Resümee

Aus den obigen Kapiteln geht deutlich hervor, dass die Auseinandersetzung mit der Theodizee-Frage im Religionsunterricht eine gründliche Vorbereitung und besondere Achtsamkeit verlangt. Zunächst ist zu betonen, dass die Bedeutung des Themas im Lehrplan für katholische

Religion in der Primarstufe eingebettet ist. Dies unterstreicht, dass es von wesentlicher Bedeutung ist, sich mit der Frage nach dem Übel auf der Welt vertieft zu beschäftigen und mit individuellen Gottesvorstellungen in Bezug zu setzen. Dabei kann die Thematik der Theodizee sowohl vorbeugend als auch anlassbezogen in das Unterrichtsgeschehen eingegliedert werden – etwa durch Fragen der Lernenden oder im Hinblick auf kirchliche Feste wie Allerseelen oder die Karwoche. Bei der Thematisierung nimmt eine vorbereitete Lernumgebung einen unerlässlichen Stellenwert ein. Demzufolge sollte der Unterricht in entsprechenden Räumlichkeiten, die Offenheit und ein einladendes Gesprächsumfeld bieten, abgehalten werden, um ein Gefühl der Sicherheit und des Wohlempfindens bei den Schüler:innen auslösen zu können.

Ebenso ist es entscheidend, die Vorerlebnisse von Kindern und Jugendlichen zu beachten und ihnen mit Geduld und Einfühlungsvermögen zu begegnen, da die sensible Thematik unter Umständen emotionale Reaktionen bedingt. Abschließend ist hervorzuheben, dass die Theodizee-Fragestellung nicht nur auf inhaltlicher Ebene eine Bereicherung darstellt, sondern auch auf eine Förderung vielseitiger Kompetenzbereiche abzielt. So werden neben der religiös-ethischen Kompetenz auch die Fähigkeit zur Reflexion und Urteilsbildung, das Selbstvertrauen sowie die Sozialkompetenz der Lernenden maßgeblich geschult.

6 Kinderliteratur im Religionsunterricht – Theodizee-Problematik kindgerecht vermitteln

6.1 Einleitung

Illustrierte Kinderbücher sind im pädagogischen Spektrum von großer Bedeutung, zumal sie sozial relevante Themenstellungen wie Freundschaft, Familienbeziehungen oder Gewaltprävention häufig aufgreifen. Auch religiöse Schwerpunkte wie Gottesvorstellungen, der Umgang mit Tod und Trauer oder die Auseinandersetzung mit der Theodizee-Fragestellung können durch entsprechende Literatur kindgerecht vermittelt werden. Aus diesem Grund beleuchtet das folgende Kapitel einige notwendige Aspekte, die bei der Verwendung von Bilderbüchern im Unterricht beachtet werden müssen. Dazu zählen beispielsweise vorbereitende Maßnahmen, das einprägsame Vorlesen sowie die professionelle Bildbetrachtung. Darüber hinaus wird darauf eingegangen, welche Kompetenzfelder, von sprachlichen bis hin zu empathischen Fähigkeiten, durch die Nutzung von Kinderbüchern geschult werden. Um die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Werke (Kapitel 7) vorzubereiten, werden zudem verschiedene Qualitätskriterien nach Grünewald (1991) vorgestellt.

6.2 Relevanz kindgemäßer Literatur in der Primarstufe

Der Einsatz kindgerechter Literatur im Unterricht ist für die individuelle Lernentwicklung von zentraler Bedeutung, da auch komplexe und herausfordernde Themen in einer nachvollziehbaren und anregenden Weise verdeutlicht werden. Aus diesem Grund ist es in erster Linie wesentlich, inhaltliche Kriterien aus einem pädagogisch-erzieherischen Blickfeld zu analysieren. Demnach dient das Vorlesen der Geschichten nicht ausschließlich der Unterhaltung und der Erweckung der Fantasie, sondern es stellt vielmehr die Wertevermittlung sowie die Entfaltung sprachlicher und sozialer Kompetenzen in den Fokus (Schlinkert, 2023). Vor allem im Religionsunterricht und in Anbetracht der Behandlung der Theodizee-Frage stellt die Kinderliteratur eine maßgebliche Bereicherung dar, zumal spirituelle und moralische Aspekte altersgerecht dargestellt werden. Ebenso ist eine aktive Einbindung der Lernenden möglich.

Hervorzuheben ist außerdem, dass Kinderbücher hinsichtlich ihrer Auswahl und Verwendungshäufigkeit auf vielfältige Weise in den Unterrichtsprozess integriert werden können. So ist es beispielsweise möglich, ein literarisches Werk im Zuge eines längerfristigen Projekts zur Gänze zu behandeln. Allerdings kann bei kürzer andauernden Lerneinheiten, beispielsweise in

der Einführungs- oder Abschlussphase, auch eine seiten- oder kapitelbezogene Auseinandersetzung sinnvoll sein. Zudem können Kinderliteraturwerke einerseits im Klassenplenum thematisiert werden, während andererseits die Möglichkeit der individuellen Bearbeitung in der Bibliothek besteht. Im Zuge dessen wird primär die eigenständige und interessenbezogene Literaturverwendung geschult. In jedem Fall ist zu betonen, dass der Einsatz von Kinderbüchern ein Gefühl der Geborgen- und Zufriedenheit auslöst. Daher gelten sie als ein unverzichtbares Element beinahe aller Unterrichtsgegenstände der Primarstufe (Schlinkert, 2023).

6.3 Verwendung illustrierter Bücher im Unterricht

In den nachstehenden Unterkapiteln wird der Einsatz von Kinderbilderbüchern im Unterricht konkret betrachtet. Dabei wird verdeutlicht, welche vorangehenden Aktivitäten für einen optimalen Einsatz notwendig sind. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auf die Festlegung der Sitzordnung sowie auf die Berücksichtigung der äußeren Rahmenbedingungen eingegangen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf einer umfassenden Themeneinführung durch die Coverbetrachtung sowie durch gezielte Fragestellungen, die das Interesse der Lernenden wecken. Des Weiteren wird der Stellenwert des effektvollen Vorlesens aufgezeigt, bei dem Betonungen, Redepausen und fortwährender Blickkontakt von wesentlicher Bedeutung sind. Die Betrachtung der Illustrationen spielt in den folgenden Abschnitten ebenso eine wichtige Rolle, zumal den Heranwachsenden genügend Zeit gegeben werden sollte, das Bildmaterial wahrzunehmen und darüber in Austausch zu treten.

6.3.1 Vorbereitungsaktivitäten

Da das Thema der Theodizee besonders behutsam bearbeitet werden sollte, sind, wie bereits in Kapitel 5.4 ausgeführt wurde, gezielte vorbereitende Maßnahmen notwendig, um eine sensible und angenehme Lernatmosphäre zu arrangieren. Darum ist es zunächst erforderlich, eine Sitzordnung zu wählen, bei der alle Schüler:innen die visuellen Inhalte und Utensilien gut einsehen können. Hierbei eignet sich zum Beispiel eine halbkreisförmige Anordnung sehr gut, um einen unmittelbaren Blick auf die Illustrationen zu erhalten und einen offenen Kommunikationsaustausch zu ermöglichen. Ebenso ist es seitens einer Lehrkraft von Bedeutung, alle Lernenden stets im Blick zu haben, um auch auf nonverbale Reaktionsweisen gezielt eingehen zu können. Gerade bei einem so ergreifenden Thema ist es von Relevanz, Empathie zu fördern und Ängste zu mindern. Deshalb kann die durch einen Gesprächskreis geschaffene Nähe dazu beitragen, ein Gefühl der Vertrautheit zu vermitteln. Beim Einsatz des Bildmaterials kann die Verwendung elektronischer Geräte zur Projektion von Inhalten ebenfalls nutzbringend sein,

damit alle Lernenden die Elemente problemlos wahrnehmen können. Darüber hinaus ist auf gute Lichtverhältnisse zu achten (Schlinkert, 2023).

Bevor mit der Präsentation eines illustrierten Kinderbuches begonnen wird, ist eine Einführung in das zugrundeliegende Thema empfehlenswert. Hierbei kann den Schüler:innen beispielsweise das Buchcover gezeigt oder es werden Gespräche über das Titelbild initiiert. Dies schult die Beobachtungsfähigkeit und motiviert, über mögliche Buchinhalte nachzudenken. Des Weiteren ist es hilfreich, besonders relevante Formulierungen, die im Bilderbuch vorkommen, bereits im Vorfeld einzuführen. Dabei können Bild- und Wortkarten zum Einsatz kommen. Kinder und Jugendliche werden dadurch mit dem Inhalt eines Buches besser vertraut. Um einen Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden herstellen zu können, ist die Aktivierung des Vorwissens entscheidend. Ebenso sind unterstützende Fragen der Lehrperson von Bedeutung, um kurze Gespräche über die Inhalte anzuregen und mögliche Hemmungen abzubauen. Alle genannten Aktivitäten tragen maßgeblich dazu bei, mit dem Inhalt des Buches von Beginn an vertraut zu werden (Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 264ff.).

6.3.2 Wirkungsvolles Vorlesen

Nach den umfassenden Vorbereitungsmaßnahmen ist der Einsatz effektiver Vorlesetechniken von großer Relevanz. Dieser zielt nicht nur auf eine Anregung der Fantasie der Zuhörenden ab, sondern auch auf die Schaffung einer lebendigen Lernumgebung. Um das Publikum für den Inhalt eines illustrierten Buches zu begeistern und sie in den Bann zu ziehen, nimmt das spannungsgeladene und adressatenbezogene Vorlesen einen äußerst hohen Stellenwert ein. In diesem Zusammenhang spielt die bewusste Variation von Sprachlautstärke und -tempo eine besondere Rolle. Demnach kann bei dramatischen Wendepunkten ein lauter und kraftvoller Ton zum Einsatz kommen, während bei verträumten oder traurigen Szenen ein ruhiger und sanfter Ton wirksam ist. Dadurch kann die Aufmerksamkeitsspanne der Zuhörenden über längere Zeit hinweg aufrechterhalten werden. Des Weiteren können vorlesende Personen ihre Stimme an die jeweiligen Charaktere anpassen, um den Inhalt einer Geschichte noch lebendiger transportieren zu können. Dies trägt deutlich dazu bei, Emotionen der Handelnden zu verdeutlichen. Regelmäßige Pausen während des Sprechens sind ebenfalls von enormer Wichtigkeit, um das Gehörte zu verarbeiten und um eigene Gedanken und Eindrücke einbauen zu können. Werden Zuhörende aktiv in eine Geschichte eingebunden, wird ein Gefühl der Beteiligung und Wertschätzung signalisiert. Erfolgt das Vorlesen mit Begeisterung und Engagement, erhält das Publikum die Möglichkeit, in die Geschichte unmittelbar einzutauchen und sie langfristig im Gedächtnis zu behalten (Brandt, 2016).

6.3.3 Bildbetrachtung

Beim Einsatz von illustrierten Kinderbüchern ist die bewusste Bildbetrachtung von zentraler Bedeutung. Dies geschieht im Wesentlichen in drei Abschnitten, nämlich in der Einführungs-, Durchführungs- und Abschlussphase. Zunächst beginnt die Bilderkundung mit einem genauen Blick auf das Buchcover. Es werden gemeinsam Vermutungen über den Inhalt des Werkes angestellt, wodurch erste Eindrücke gesammelt und Erwartungen geweckt werden können. Darüber hinaus werden die Neugier und das Interesse erheblich gesteigert. Die Gestaltungsweise, das Coverdesign und die Farbwahl können bereits wertvolle Hinweise auf den weiteren Verlauf einer Geschichte sein, weshalb sie von Schüler:innen bewusst wahrgenommen werden sollten (Schlinkert, 2023).

Im Rahmen der Durchführungsphase wird das Kinderbuch Seite für Seite vorgelesen, wobei die dazugehörigen Illustrationen detailliert betrachtet werden. Deshalb sollte sich während des Lesevorganges auf die enge Beziehung zwischen Text und Bild konzentriert werden. So enthält jede Abbildung zusätzliche Informationen, die das inhaltliche Geschehen untermalen. Folglich ist es äußerst effektiv, mit den Lernenden fortlaufend über das Bildmaterial in Dialog zu treten. Dabei spielen beispielsweise die Mimik und Gestik der Figuren, ihre Bekleidung sowie die Hintergrundgestaltung eine bedeutsame Rolle. Demzufolge ist die Analyse des Ausdrucks, etwa ob die Akteur:innen zufrieden, traurig oder furchtsam erscheinen, von Relevanz. Zudem sollten die Beweggründe für etwaige Handlungen und mögliche Reaktionen in den Fokus der Diskussionen rücken. Das Verbalisieren von Stimmungen und die Interpretation der Symbolik tragen ebenso dazu bei, Zusammenhänge zwischen Texten und Illustrationen herzustellen. Bei all den genannten Interventionen ist jedoch stets darauf zu achten, den Kindern ausreichend Möglichkeiten zu bieten, ihre eigenen Gedanken und Assoziationen zu verdeutlichen (ebd.).

In der abschließenden Phase geht es darum, sich mit der Botschaft des behandelten Bilderbuches vertieft auseinanderzusetzen. So können der Inhalt des Werkes noch einmal zusammengefasst und Hauptaussagen herausgearbeitet werden. Ebenso ist es von Bedeutung, die Verhaltensweisen der Akteur:innen auf die Lebenswelt der Lernenden herunterzubrechen. Dies fordert die Schüler:innen auf, Parallelen zwischen der fiktiven und realen Welt wahrzunehmen und Rückschlüsse für das eigene Leben zu ziehen. Gerade bei der Verwendung von Tierbilderbüchern ist dieser Aspekt besonders wichtig, da Tiere mit bestimmten Charakterzügen in Verbindung gebracht werden. Ebenso ist es am Ende der Bildbetrachtung sinnvoll, die Lernenden über persönliche Eindrücke und das eigene Empfinden berichten zu lassen (ebd.).

6.4 Mehrwert des Einsatzes illustrierter Kinderbücher

Die folgenden Unterabschnitte thematisieren die pädagogische Bedeutung von Bilderbüchern, welche weit über den bloßen Unterhaltungsfaktor hinausreicht. Demzufolge bieten illustrierte Werke aus dem sprachlichen Blickwinkel betrachtet einen erheblichen Mehrwert, da sie die Fähigkeiten des aufmerksamen Zuhörens und des verbalen Ausdrucks wesentlich fördern. Zudem wird erläutert, dass die Schüler:innen durch die bildhafte Darstellung sozialer Themenstellungen die Möglichkeit erhalten, eigenständige Lösungsansätze zu entwickeln und dabei ihre sozialen und analytischen Fähigkeiten zu schulen. Zumal das Vorlesen in einem Großteil der Fälle im Gruppenkontext stattfindet und dabei die Beachtung einiger Gesprächsregeln unerlässlich ist, wird zusätzlich der soziale Aspekt gestärkt. Ebenso wird in den nachstehenden Kapiteln betont, dass das Verständnis für vielfältige Kulturen und Gesellschaftsschichten durch die Verwendung von Bilderbüchern im Unterricht maßgeblich erhöht werden kann.

6.4.1 Förderung der sprachlichen Kompetenzen

Der Einsatz illustrierter Kinderliteratur stellt einen äußerst wirkungsvollen Ansatz zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz dar. Zumal eine Verbindung zwischen Text- und Bildebene geschaffen wird, wird das Sprachvermögen der Heranwachsenden nachhaltig geschult. Demgemäß wird es den Schüler:innen ermöglicht, den Bildern relevante Informationen zu entnehmen und mit dem Inhalt des Textes zu verknüpfen, wodurch ein tieferes Bewusstsein für die Handlung der Geschichte entsteht. Darüber hinaus werden Kinder und Jugendliche durch das Vorlesen ermutigt, eigene Gedanken zu äußern, weshalb neben der allgemeinen Ausdrucksfähigkeit auch die Argumentationskompetenz gesteigert wird. Durch den Austausch in der Gruppe erfahren Lernende zudem, dass die Beachtung einiger Kommunikationsregeln maßgeblich ist. Zudem sollte nicht unbemerkt bleiben, dass Kinder und Jugendliche durch das Vorlesen die Bedeutung des aufmerksamen Zuhörens erkennen. Durch die genannten Interventionen gilt der Prozess des Hörens und Verarbeitens nicht nur als passive Tätigkeit, sondern es wird vielmehr eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ermöglicht (Schlinkert, 2023).

Im Allgemeinen ist die regelmäßige Verwendung von kinderliterarischen Werken von entscheidender Bedeutung, um die Lesemotivation und das -verständnis bei Heranwachsenden zu steigern. Das ansprechende Bildmaterial ermöglicht einen anschaulichen Zugang zur Geschichte und trägt zu einem positiven und abwechslungsreichen Leseerlebnis bei. Zudem dienen Visualisierungen als wertvolle Unterstützung, weshalb Schüler:innen fortlaufende Erfolgserlebnisse beim eigenständigen Lesen sowie beim Handlungsverständnis aufweisen. Dadurch

wird in weiterer Folge auch die Bereitschaft, im Freizeitbereich Kinderbücher zu lesen, deutlich erhöht (Schlinkert, 2023).

6.4.2 Förderung der sozialen und analytischen Kompetenzen

Illustrierte Kinderbücher spielen zudem eine wesentliche Rolle in der Förderung sozialer und analytischer Kompetenzen. Wie im obigen Unterabschnitt bereits ausgeführt, lernen Schüler:innen beim gemeinsamen Betrachten und Besprechen des Bildmaterials, ihre persönlichen Eindrücke zu formulieren, während gleichzeitig die Sichtweisen anderer respektiert und wertgeschätzt werden müssen. Des Weiteren fordern Bilderbücher dazu auf, soziale Lerninhalte zu erkennen und zu verstehen. Durch Visualisierungen können Emotionen und zwischenmenschliche Beziehungen sehr gut dargestellt werden, weshalb sie einen maßgeblichen Deutungsspielraum für die Lernenden ermöglichen und die Gelegenheit bieten, sich mit verschiedenen Gefühlslagen zu beschäftigen. Dies schult das Einfühlungsvermögen und die Verständnisbereitschaft, welche bedeutsame Elemente der Sozialkompetenz darstellen. Zudem ist anzuführen, dass das Aufgreifen von Konfliktsituationen und das Bereitstellen von Lösungsansätzen dazu beiträgt, den Kindern und Jugendlichen Strategien zur eigenen Emotionssteuerung vorzuschlagen (ebd.).

Im Hinblick auf die Förderung der analytischen Kompetenzen ist zu betonen, dass Schüler:innen durch die gemeinsame Bildbetrachtung kontinuierlich lernen, Handlungen und Entscheidungen der Akteur:innen kritisch zu reflektieren und Zusammenhänge zwischen Beweggründen und Wirkungen wahrzunehmen. Des Weiteren bietet die illustrierte Kinderliteratur die Gelegenheit, über den Inhalt eines Werkes hinauszudenken, wodurch die Fähigkeit zur Problemlösung und Abstraktion erheblich geschult wird (ebd.).

6.4.3 Erhöhung des interkulturellen Verständnisses und der Moralkompetenz

In vielen Fällen greifen Kinderbilderbücher Themen auf, die von Vielfältigkeit auf kultureller Ebene geprägt sind. Durch die altersadäquate und spielerische Aufbereitung erhalten Schüler:innen einen Einblick in die Lebensweise verschiedener Kulturen und sie lernen Traditionen, Bräuche und Gewohnheiten kennen. Ebenso werden neben etwaigen Unterschieden auch wesentliche Gemeinsamkeiten der einzelnen Kulturen verdeutlicht. Dies trägt zur Gewinnung neuer Perspektiven bei und fördert die Interkulturalität, was folglich auch zu einer verstärkten Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Personen führt. Gleichzeitig können Vorurteile, Hemmungen und Unsicherheiten beträchtlich minimiert werden (ebd.).

Aus dem moralischen Blickwinkel betrachtet greifen illustrierte Bücher oftmals grundlegende Werte wie Freundschaft, Verantwortung, Respekt und Mut auf. Darüber hinaus vermitteln sie

den Lernenden, welche Auswirkungen diverse Handlungen und Entscheidungen mit sich bringen. Aus diesem Grund erhalten Schüler:innen die Möglichkeit, über moralische Themenstellungen nachzudenken und eigene Anschauungen und Überzeugungen auszubilden. Somit leisten Kinderbilderbücher auch einen entscheidenden Beitrag zur Verdeutlichung von Werten sowie zur überlegten Urteils- und Entscheidungsbildung (Schlinkert, 2023).

6.5 Qualitative Kriterien nach Grünewald zur Verwendung von illustrierten Kinderbüchern

Um geeignete Bilderbücher für den Unterricht in der Primarstufe auswählen zu können, ist die Beachtung von einigen qualitativen Merkmalen unerlässlich. Der deutsche Kunstdidaktiker und Comicforscher Dietrich Grünewald hat in diesem Kontext wertvolle Qualitätskriterien formuliert, welche als Leitlinie für die Analyse von illustrierten Werken fungieren können (Grünewald, 1991, S. 9, zit. nach Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 2f.). Die beschriebenen Gesichtspunkte dienen als fundierte Basis, um Bilderbücher hinsichtlich ihrer sprachlichen und visuellen Aufbereitung zu bewerten und zu vergleichen. In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen Qualitätskriterien nach Grünewald (1991) ausführlich beschrieben, wobei neben den inhaltlichen und erzählerischen Aspekten auch typografische Elemente einbezogen werden. Anschließend wird in Kapitel 7 eine qualitative Inhaltsanalyse nach Grünewald (1991) auf verschiedene illustrierte Kinderbücher angewandt, welche die Theodizee-Problematik thematisieren.

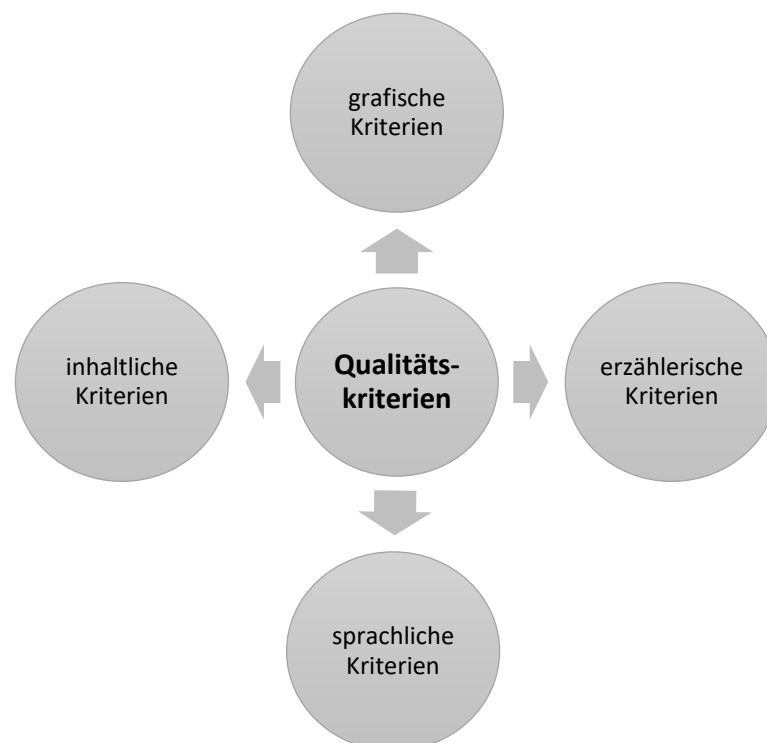


Abbildung 4 Qualitätskriterien für die Analyse illustrierter Bücher (Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 2ff., bearb. L. Österreicher)

6.5.1 Inhaltliche Kriterien

In Bezug auf die inhaltliche Begutachtung ist primär zu analysieren, ob die Handlung so gestaltet ist, dass den Schüler:innen eine Identifikation mit den handelnden Akteur:innen ermöglicht wird. Hierbei ist vor allem entscheidend, ob die Handlung emotional zugänglich und nachvollziehbar erscheint. Schließlich soll es gelingen, dass Lernende die geschilderten Erlebnisse und Begebenheiten mit ihren eigenen Erfahrungen und Gefühlsempfindungen verbinden. Des Weiteren soll festgestellt werden, ob eine Erzählung ein Thema anspricht, welches aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stammt. Dies trägt erheblich dazu bei, dass das Verständnis erleichtert und das Interesse gesteigert wird. Ebenso wird das Identifikationspotenzial bedeutsam erhöht. Ein weiteres wesentliches Element stellt die altersgerechte Aufbereitung der Erzählung dar. Dabei wird untersucht, ob ein literarisches Werk an die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der Lernenden angepasst ist, sodass keine Unter- oder Überforderung stattfindet. Aus diesem Grund sollte der Inhalt eines Bilderbuches stets klar und verständlich sein, jedoch auch Raum für vertiefende Gedanken und Weiterentwicklung schaffen. Zudem ist hervorzuheben, dass eine Geschichte immer ausreichend Spielraum zur Fantasieanregung und Entfaltung der Kreativität bieten sollte. Demzufolge kann eine offene Erzählweise, bei der letztlich nicht alle Fragen restlos beantwortet werden, dazu beitragen, eine elementare Auseinandersetzung und Reflexion mit den gebotenen Inhalten zu fördern (Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 33ff.).

6.5.2 Sprachliche Kriterien

Bei der Untersuchung der sprachlichen Kriterien ist zu beachten, dass bei der Verwendung von illustrierten Kinderbüchern nicht nur eine Geschichte erzählt, sondern auch die Sprachentwicklung begünstigt wird. Deshalb ist zu überprüfen, ob das Bildmaterial mit dem Text übereinstimmt, sodass beide Komponenten korrespondieren und den Inhalt maßgeblich unterstützen. Ebenso ist zu bewerten, ob der Wortschatz zeit- und altersgemäß gewählt wird, damit auch junge Zuhörende der Geschichte ohne Schwierigkeiten folgen können. Darum sollte auf Fremdwörter und Fachausdrücke weitgehend verzichtet werden oder es sollten diese, falls sie unvermeidbar sind, durch kindgerechte Erläuterungen oder durch die Verwendung von Illustrationen ergänzt werden. Dadurch gelingt es auf spielerische Art, neue sprachliche Ausdrücke zu entdecken (ebd., S. 44f.).

Darüber hinaus ist ein einfacher Satzbau von entscheidender Bedeutung, weshalb komplexe und verschachtelte Sätze größtenteils ausgeklammert werden sollten. Um die Sprache abwechslungsreich, lebendig und einprägsam zu gestalten, ist es äußerst nutzbringend, verschie-

dene Stilmittel wie wörtliche Reden, Wiederholungen und Reime zu verwenden. Dialoge lassen das Geschehen lebendiger wirken und tragen zu einer Erhöhung des Identifikationspotenzials bei. Vergleiche und Metaphern dienen ebenfalls dazu, gedankliche Bilder zu erzeugen und schwierige Inhalte verständlicher zu machen (Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 33ff.).

6.5.3 Erzählerische Kriterien

Im Hinblick auf die Erzählweise sind die Struktur und Gliederung eines Textes von wesentlicher Relevanz. Demgemäß sollte eine ansprechende Geschichte durch einen klaren und nachvollziehbaren Aufbau gekennzeichnet sein. Dieser enthält einen reizvollen Anfang, einen aufregenden Hauptteil und ein zufriedenstellendes Ende, wobei dieses auch offengehalten werden kann. Zu Beginn eines Bilderbuches sollten eine Einführung in die Handlung sowie eine Vorstellung der Hauptfiguren erfolgen, wodurch das Interesse des Zielpublikums geweckt wird. Im anschließenden Hauptteil, der von einem großen Spannungsaufbau geprägt wird, entstehen in vielen Fällen Dilemmata und Konfliktsituationen, welche das primäre Ziel verfolgen, die Zuhörenden in den Bann zu ziehen und die Aufmerksamkeitsspanne aufrechtzuerhalten. Am Ende des Hauptteils treten häufig plötzliche Wendungen und Höhepunkte auf, die dem Geschehen eine besondere Dramaturgie verleihen. Am Ende einer Geschichte wird der Spannungsbogen kontinuierlich abgebaut und es kommt zu einem emotionalen Ausklang der Handlung, der in der Regel einen bleibenden Eindruck bei den Adressat:innen hinterlässt. Einige illustrierte Bücher weisen einen einprägsamen Satzsatz auf, der ebenso eine wertvolle Abrundung der Geschichte darstellt (ebd., S. 45f.).

Es sollte allerdings nicht unbeachtet bleiben, dass die Grenzen zwischen den inhaltlichen, sprachlichen und erzählerischen Qualitätskriterien zumeist fließend sind und eine konkrete Einordnung folglich nicht immer eindeutig möglich ist. Die Erzählweise wird demnach von vielfältigen Faktoren beeinflusst, die eng miteinander verknüpft sind. Aspekte wie die Figurenidentifikation, die Sprachverwendung und die Zielgruppenorientierung, welche bereits in den vorangehenden Abschnitten aufgegriffen wurden, spielen auch bei der Bewertung der Erzählweise eine wichtige Rolle (ebd., S. 46).

6.5.4 Grafische Kriterien

Zumal Illustrationen in vielen Fällen als das bedeutsamste Element eines Kinderbuches gelten, spielt die Gestaltung und Aufmachung eine wesentliche Rolle für Kaufentscheidungen sowie für den Einsatz im Unterricht. Hierbei ist zu erwähnen, dass einige Bilderbücher hauptsächlich aufgrund ansprechender Titelcover erworben werden, welche durch einprägsame Bilder die

Neugier der Schüler:innen sowie deren Eltern und Lehrpersonen wecken und nachhaltige Fragen hervorrufen. Deshalb ist bei der Analyse von illustrierten Kinderbüchern darauf zu achten, ob die vorkommende Bildwelt detailreich und präzise gestaltet ist, um die Lernenden zum genauen Betrachten anzuregen. In diesem Zusammenhang ist die Verwendung von Farben von enormer Wichtigkeit, da sie zu einem positiven Gesamteindruck und zu einer besseren Verdeutlichung der Stimmungen beiträgt (Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 48f.).

Des Weiteren ist es im Rahmen der Bilderbuchbewertung unerlässlich, auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Text und Bild zu achten. Demnach sollte das Bildmaterial nicht im Unter- oder Übermaß vorhanden sein, sodass einerseits das Interesse beibehalten und andererseits genügend Raum für persönliche Eindrücke verbleibt. Hinsichtlich der Typografie ist zu betonen, eine für Kinder gut lesbare Schrift zu verwenden. Dafür eignet sich zum Beispiel eine serifenlose Schriftart, die klar und einfach zu erfassen ist. Darüber hinaus sind die Druckstärke der einzelnen Buchstaben sowie ein passender Zeilenabstand bedeutsame Analysefaktoren. Ein linksbündiger Flattersatz kann, besonders für Leseanfänger:innen, ebenso besser wahrgenommen werden als ein Blocksatz, zumal der Lesefluss positiv beeinflusst wird. All die beschriebenen Aspekte tragen neben einer ansprechenden Ästhetik auch zu einem harmonischen Gesamtbild bei, das für die Lernenden eine wesentliche Bereicherung im visuellen und sprachlichen Spektrum darstellt (ebd., S. 49ff.).

6.6 Resümee

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass das kindgerechte Vorlesen in der Schule eine zentrale Rolle aufweist. Die Einbeziehung von Bilderbüchern ist dabei besonders essenziell, zumal viele relevante Themen aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen altersadäquat aufgegriffen werden. Ebenso wurde im Zuge des Kapitels betont, dass diverse Vorbereitungsaktivitäten wie die Raumgestaltung, die Sitzordnung oder die thematische Einführung unverzichtbar sind. Zudem ist die Art und Weise, wie Kinderbücher vorgetragen werden, von besonderer Wichtigkeit. Die Sprache sollte demnach lebendig, abwechslungsreich und am Verständnis der Schüler:innen orientiert sein. In diesem Zusammenhang konnte angeführt werden, dass es ebenso maßgeblich ist, den Lernenden ausreichend Zeit für die Betrachtung der Illustrationen und für Interaktionen zu geben.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wurde erklärt, dass die Kinderliteratur vielfältige Gelegenheiten bietet, weitreichende Kompetenzbereiche zu entwickeln, darunter etwa soziale, interkulturelle und sprachliche Fähigkeiten. Um eine geeignete Auswahl zu treffen, können Bilderbü-

cher anhand von qualitativen Gesichtspunkten miteinander verglichen werden. Deshalb wurden in diesem Abschnitt die von Grünwald (1991) formulierten Qualitätskriterien herangezogen. Diese umfassen beispielsweise auf inhaltlicher Ebene den Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen. Im Hinblick auf das Sprachkriterium ist auf ein altersgemäßes und lebendiges Vokabular zu achten, während die Erzählebene Elemente der Gliederung und des logischen Spannungsaufbaus einschließt. Hinsichtlich der Gestaltung spielt die Qualität der Illustrationen, welche detailreiche und realitätsnahe Züge aufweisen sollte, eine maßgebliche Rolle. Zudem ist die Typografie von Relevanz, wobei auf gut erfassbare Schriftgrößen und -arten zu achten ist, damit Heranwachsenden auch eigenständiges Lesen ermöglicht wird.

7 Qualitative Inhaltsanalyse von illustrierten Büchern zur Theodizee-Problematik

7.1 Einleitung

Im nachstehenden Kapitel werden drei illustrierte Kinderbücher, die sich mit der Theodizee-Frage und den Gottesvorstellungen von Schüler:innen auseinandersetzen, detailliert betrachtet und im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Religionsunterricht analysiert. Als Grundlage werden hierfür die bereits im vorangehenden Abschnitt dargelegten qualitativen Kriterien nach Grünewald (1991) herangezogen. Diese ermöglichen es, Kinderliteratur sowohl aus inhaltlicher als auch aus sprachlicher und gestalterischer Perspektive zu bewerten. Zunächst werden die Handlungen und Kernaussagen der einzelnen Werke wiedergegeben, um einen Einblick in die jeweiligen Geschichten zu ermöglichen. Nach der qualitativen Analyse wird erklärt, wie sich die illustrierten Bücher didaktisch sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen einbinden lassen und welche Anknüpfungspunkte einzelne Szenen in Bezug auf die Problematik der Theodizee bieten. Am Ende des Kapitels werden die ausgewählten Exemplare hinsichtlich der verschiedenen Qualitätskriterien miteinander verglichen.

Für die qualitative Bewertung wurden drei illustrierte Kinderliteraturquellen ausgewählt, die aktuell im Handel zu erwerben sind. Es ist anzuführen, dass alle Werke bereits in mehreren Auflagen erschienen sind.

7.2 Buch 1: „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ (Dan Dewitt)

Dieses Bilderbuch wurde im Jahr 2021 erstmals publiziert und handelt von einem Geschwisterpaar namens Tom und Laura, das gerne über schwierige Fragestellungen philosophiert. Zu Beginn der Geschichte beschäftigen sich die beiden mit der Frage, woher die allererste Blume auf der Welt stammte. Ihre Mutter erklärt ihnen daraufhin, dass Gott die Welt und somit auch die Blumen erschaffen hat. Ebenso betont sie, dass nichts zufällig entstanden ist, sondern alles bewusst und wohlwollend von Gott gestaltet wurde. Als Tom anschließend fragt, weshalb aufgrund von Kriegen, Stürmen und Überschwemmungen so viel Böses auf der Welt existiert, spricht die Mutter den Sündenbegriff an. Dabei erklärt sie, dass das Übel eine große Belastung für die Schöpfung darstellt. Allerdings verdeutlicht sie gleichzeitig, dass Gott zahlreiche Hinweise hinterlassen hat, um den Weg zu ihm zurückzufinden. So können wir einerseits durch

die Welterschaffung erkennen, dass Gott allmächtig und gütig ist. Andererseits besitzen Menschen die Fähigkeit, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Am Ende der Geschichte sind die Kinder stolz auf die Antworten, die sie gemeinsam gefunden haben (Dewitt, 2021).



Abbildung 5 Titelcover „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ (Dewitt, 2021)

7.2.1 Inhaltliche Analyse

Das illustrierte Werk greift tiefgründige Fragestellungen, die Lernende oftmals intensiv beschäftigen, auf eine äußerst altersgerechte und eindrucksvolle Weise auf. Komplexe Themenbereiche wie die Welterschaffung oder der Sündenbegriff, die ihre Ursprünge im religiösen Spektrum haben, werden besonders klar und nachvollziehbar dargelegt. Auch die Problematik der Theodizee, also die Frage, weshalb das Unheil trotz Gottes Allmacht besteht, wird durch kindgemäße Beispiele behutsam thematisiert. Der Handlungsrahmen, ein Gespräch zwischen einem Geschwisterpaar, stellt eine sehr realitätsnahe Begebenheit dar, mit der sich die Schüler:innen identifizieren können. Aufgrund des elementaren Aufbaus entsteht weder eine Unter- noch eine Überforderung. Darüber hinaus bietet sich für die Leserschaft immer wieder die Gelegenheit, selbst über die gestellten Fragen nachzudenken und eigene Antwortmöglichkeiten zu finden.



Abbildung 6 Vorstellung der Charaktere „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ (Dewitt, 2021)

7.2.2 Sprachliche Analyse

Der verwendete Wortschatz orientiert sich an der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden. Demnach sind die in der Geschichte vorkommenden Tiere und Gegenstände den Schüler:innen weitgehend vertraut. Auf Fachausdrücke oder Fremdwörter wird ebenfalls überwiegend verzichtet, wodurch die Verständnissfähigkeit deutlich gesteigert wird. Komplizierte Begrifflichkeiten, wie zum Beispiel der Sündenbegriff, werden ausführlich erklärt, um Missverständnisse auszuklammern. Die Gespräche zwischen den Geschwistern werden in erster Linie durch wörtliche Reden wiedergegeben, wodurch das Geschehen äußerst lebendig wirkt. Zu Beginn der Geschichte sind die Sätze zumeist eher kurz und einfach gehalten, während im weiteren Verlauf auch längere und komplexere Satzstrukturen erkennbar sind. Zu betonen ist außerdem, dass besonders wichtige Textpassagen durch wiederholte Satzanfänge gekennzeichnet sind, um einen nachhaltigen Eindruck bei der Leserschaft zu hinterlassen. Durch die oftmalige Verwendung von Ausrufen und Interjektionen wie *Wow*, *Ah* oder *Ohoo* wird die emotionale Zugänglichkeit bedeutsam angesprochen. Zumal das Buch erst vor wenigen Jahren veröffentlicht wurde, gilt die Sprachverwendung als modern und zeitgerecht.

7.2.3 Erzählerische Analyse

Das analysierte Bilderbuch ist durch einen klaren Aufbau und eine nachvollziehbare Gliederung gekennzeichnet. Zu Beginn der Geschichte erfolgt eine Vorstellung der Hauptfiguren, ein Geschwisterpaar und deren Mutter. Dabei wird erläutert, dass sich die beiden häufig mit tief-

greifenden Fragen auseinandersetzen, was einen Ausblick auf den weiteren Verlauf der Handlung gibt. Der Hauptteil ist von einem kontinuierlichen Spannungsaufbau geprägt, der durch die seitenweise Gliederung maßgeblich unterstützt wird. Der Verlauf der Geschichte ist demnach nicht unmittelbar offensichtlich, was das Interesse der Leserschaft beträchtlich erhöht. Letztlich fassen die Geschwister ihre neu gewonnenen Eindrücke zusammen und die Geschichte findet einen zufriedenstellenden Ausklang. Dadurch werden die Adressat:innen auf emotionaler Ebene beruhigt. Die einprägsame Erkenntnis *Gott hat alles gut gemacht* verleiht dem Bilderbuch einen harmonischen Abschluss.



Abbildung 7 Kernbotschaft „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ (Dewitt, 2021)

7.2.4 Grafische Analyse

Die Illustrationen weisen eine äußerst kindgerechte und ansprechende Gestaltung auf. So lässt das Cover (Abbildung 5) durch die nachdenklichen Gesichtsausdrücke und die Fragezeichen erahnen, dass sich die Geschichte mit wesentlichen Kinderfragen beschäftigt. Die zahlreichen Abbildungen fördern die Neugier der Lernenden. Im Allgemeinen ist anzuführen, dass das Verhältnis von Text und Bild ausgewogen ist. Zudem ergänzen sich die beiden Elemente im Verlauf der Geschichte sehr gut. Die Illustrationen sind detailgetreu gestaltet, sogar die Überlegungen der Personen werden durch Gedankenblasen veranschaulicht. Die Kernthematik, nämlich die Problematik der Theodizee, wird durch verschiedene Zeichnungen eindrucksvoll dargestellt. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Mimik und Gestik gelegt, um Emotionen und Stimmungen auf lebendige Weise zu vermitteln.



Abbildung 8 Illustrativer Auszug „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ (Dewitt, 2021)

Der Text wurde in einem linksbündigen Flattersatz abgedruckt. Die Schrift ist für Primarschüler:innen groß genug und gut erfassbar. Der Zeilenabstand wurde ebenfalls ausreichend gewählt. Die meisten Zeilen enthalten zwischen sechs und acht Wörtern. Der Text ist in kurze Absätze gegliedert, die zumeist nicht mehr als fünf Zeilen enthalten. Ausdrücke, die für den Verlauf der Geschichte von besonderer Bedeutung sind, werden durch eine rote Farbgebung hervorgehoben.

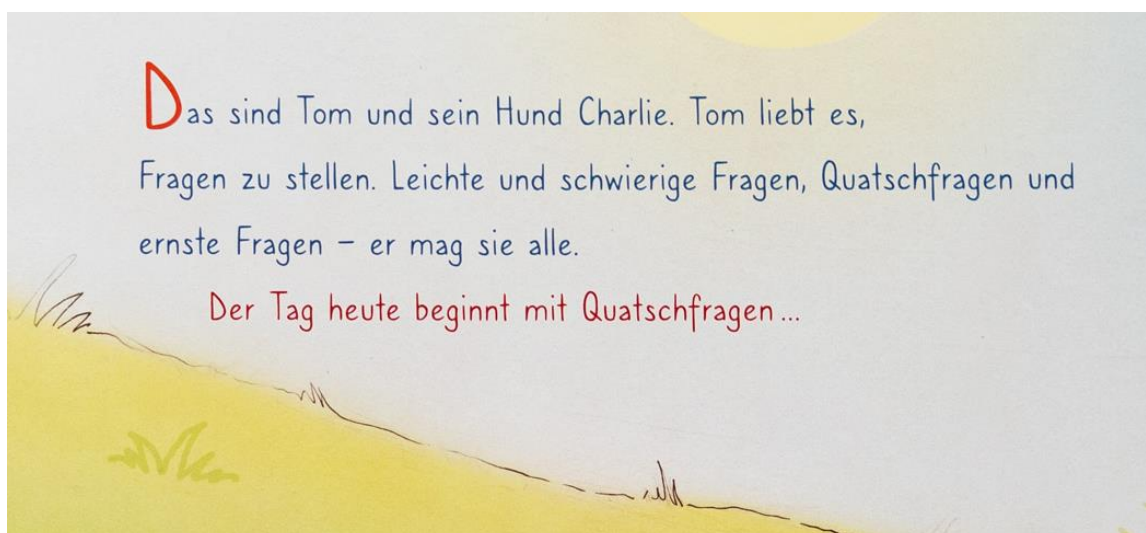


Abbildung 9 Typografischer Auszug „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ (Dewitt, 2021)

7.2.5 Didaktische Einordnungsmöglichkeiten

Die oben angeführte Analyse führt zu der Erkenntnis, dass das illustrierte Werk aufgrund seines Text- und Bildmaterials sehr gut für den Einsatz in der Primarstufe geeignet ist. Die elementare Gestaltung trägt dazu bei, dass das Buch auch im Anfangsunterricht, also für Schüler:innen im Alter von sechs bis acht Jahren, eingesetzt werden kann. Es lässt sich aber auch mit der Altersgruppe zwischen acht und zehn Jahren durch vertiefende Aufgabenstellungen nutzen. Basierend auf der typografischen Gestaltung und dem angemessenen Umfang ist das analysierte Werk auch für Erstleser:innen gut händelbar. Die Illustrationen fordern zur detaillierten Betrachtung auf und können für fortsetzende Aktivitäten und vertiefende Reflexionsrunden verwendet werden. Des Weiteren können die vorkommenden Fragestellungen, beispielsweise die Überlegung, woher die ersten Blumen stammten, als Ausgangspunkt für philosophische Diskussionen dienen. Zudem kann als weiterführende Aufgabe die Frage aufgegriffen werden, wie Menschen dazu beitragen können, die von Gott geschaffene Welt zu bewahren. Dazu können Aspekte wie Frieden, Umweltbewusstsein und Gerechtigkeit in Betracht gezogen werden. Diese Themen können beispielsweise durch Rollenspiele, Gesprächskreise oder kreative Methoden (Kapitel 8) in den Unterrichtsprozess eingegliedert werden.

7.3 Buch 2: „Gott ist wie ...“ (Rachel Held Evans & Matthew Paul Turner)

Das illustrierte Werk, das im Jahr 2023 in der 2. Auflage erschienen ist, beschäftigt sich mit der zentralen Fragestellung: *Wie ist Gott?*. Zu Beginn wird betont, dass sich die Menschen seit jeher mit dieser tiefgründigen Frage auseinandersetzen, besonders, weil niemand jemals Gott gesehen hat. Im Verlauf des Buches werden verschiedene Vergleiche angestellt, die veranschaulichen, wie Menschen sich Gott vorstellen können. So wird Gott beispielsweise mit einem Adler verglichen, dem in der Vorstellung majestätische Attribute zugeschrieben werden. An einer anderen Textpassage wird Gott hingegen mit einem Fluss assoziiert, welcher aufgrund seiner Beständigkeit dessen Gegenwart verdeutlicht. Im weiteren Verlauf werden Vergleiche zu Naturphänomenen wie Sternen, Wind oder dem Regenbogen angestellt, die Gottes Allmächtigkeit symbolisieren. Doch auch menschliche Darstellungen werden in dem Buch aufgegriffen, wonach Gott als umsichtiger Gärtner, kreativer Künstler oder als fürsorgliches Elternteil beschrieben wird. Allen Vergleichen ist gemeinsam, dass Gott stets als freundlich, ehrlich und vergebungsbereit beschrieben wird. Am Ende des Buches wird nochmals hervorgehoben, dass es keine klare und einheitliche Antwort auf die Frage, wie Gott ist, geben kann. Zudem wird die Leserschaft ermutigt, in schwierigen Lebenssituationen bewusst nachzudenken, was ihr Sicherheit und Mut verleiht (Evans & Turner, 2023).



Abbildung 10 Titelcover „Gott ist wie ...“ (Evans & Turner, 2023)

7.3.1 Inhaltliche Analyse

Das Bilderbuch beschäftigt sich eingehend mit unterschiedlichen Gottesvorstellungen und ermutigt Schüler:innen, sich selbst Gedanken darüber zu machen und eine eigene Sichtweise zu entwickeln. Es gibt weder Akteur:innen noch einen klaren Handlungsrahmen, stattdessen werden im Verlauf des Buches verschiedene natur-, personen- und objektbezogene Vergleiche angeführt. Auch heute beschäftigen sich insbesondere Kinder im Primarstufenalter mit der Frage nach der Vorstellung von Gott und zeigen dabei aufgrund der Abstraktheit oftmals erhebliche Unsicherheiten. Das analysierte Werk vermittelt demgemäß ein äußerst kindgerechtes und wohlwollendes Gottesbild, ohne dabei zu überfordern. Darüber hinaus wird vor allem am Ende des Buches verdeutlicht, dass mehrere Ansichten nebeneinander bestehen können. Die Fragestellung, weshalb ein gütiger und allmächtiger Gott das Übel auf der Welt zulässt, wird in dem Werk allerdings nicht näher thematisiert.



Abbildung 11 Inhaltlicher Auszug „Gott ist wie ...“ (Evans & Turner, 2023)

7.3.2 Sprachliche Analyse

Die im Buch verwendete Sprache ist kindgerecht und an den Entwicklungsstand der Lernenden angepasst, wobei auf schwierige Begrifflichkeiten verzichtet wird. Gott wird mit verschiedenen Tieren, Gegenständen und Naturphänomenen verglichen, die einem überwiegenden Teil der Schüler:innen vertraut sind. Dadurch ist die Geschichte leicht verständlich. Zudem liegen keine Dialoge zwischen Personen vor, weshalb sowohl wörtliche Reden als auch Ausrufe fehlen. Zu Beginn und am Ende des Werkes wird die Frage *Wie ist Gott?* gestellt. Auf jeder Seite folgen mehrere Antwortmöglichkeiten, die stets mit *Gott ist wie ...* beginnen. Dies verleiht dem Bilderbuch eine klare Struktur. Darüber hinaus ermöglicht diese Wiederholung den Lernenden, selbstständig Antworten in dieser Form zu formulieren. Auch Schüler:innen, die Schwierigkeiten in der eigenständigen Antwortfindung aufweisen, werden durch die Einheitlichkeit erheblich unterstützt. Die verwendete Sprache gilt als modern und gut zugänglich.

7.3.3 Erzählerische Analyse

Trotz des fehlenden Handlungsrahmens ist das illustrierte Werk klar in Einleitung, Haupt- und Schlussteil gegliedert. Demzufolge werden zu Beginn keine Personen oder Schauplätze angeführt, sondern es steht die Frage *Wie ist Gott?* im Fokus. Darüber hinaus wird nicht, wie es in klassischen Erzählungen üblich ist, fortlaufend Spannung aufgebaut. Hingegen werden mehrere Antwortmöglichkeiten vorgestellt, die unterschiedliche Gottesbilder aufzeigen. Zumal am Ende des Buches die wohlwollenden Eigenschaften Gottes zusammengefasst werden, wird

der Inhalt prägnant abgeschlossen. Die finalen Sätze *Gott hofft. Gott bewahrt.* runden das Werk sehr gut ab und die Schüler:innen erhalten einen zufriedenstellenden Ausblick.



Abbildung 12 Kernbotschaft „Gott ist wie ...“ (Evans & Turner, 2023)

7.3.4 Grafische Analyse

Die im Buch vorkommenden Zeichnungen sind äußerst kindgerecht, detailreich und anregend gestaltet. Schon beim Betrachten des Titelcovers wird klar, dass die Illustrationen in kräftigen und markanten Farben gehalten sind, weshalb sie als besonders einprägsam gelten. Der stauende und neugierige Gesichtsausdruck des Kindes auf dem Cover (Abbildung 10) deutet darauf hin, dass der Inhalt aus dem Erfahrungshorizont der Schüler:innen stammt und spannungsgeladen ist. Der Beginn des Buches ist besonders durch fantasievolles Bildmaterial geprägt, das etwa schwebende Personen und Tiere im Weltall zeigt. Des Weiteren ist das Verhältnis von Text und Bild gut ausgewogen, da jeder Vergleich durch eine entsprechende Zeichnung veranschaulicht wird. Dies ermöglicht der Leserschaft, sich Inhalte besser vorzustellen und tiefer in die Handlung einzutauchen. Nahezu alle Illustrationen erstrecken sich über jeweils eine Doppelseite. Darum sind sie äußerst großformatig und können einem größeren Zielpublikum problemlos präsentiert werden. Zudem wurde besonderer Wert auf die präzise Gestaltung von Mimik und Gestik gelegt, wobei das Staunen der dargestellten Kinder stets im Mittelpunkt steht und das Interesse des Publikums geweckt wird.



Abbildung 13 Illustrativer Auszug „Gott ist wie ...“ (Evans & Turner, 2023)

Der Text (Abbildung 11) wurde in einem linksbündigen Flattersatz verfasst, was für eine klare Lesbarkeit und eine gute Struktur sorgt. Die Schriftgröße ist insbesondere für Leseanfänger:innen gut geeignet. Da es sich allerdings um eine Serifenschrift handelt, könnte die Lesbarkeit für einige Adressat:innen etwas erschwert sein. Der Zeilenabstand wurde hingegen großzügig gewählt, was eine zusätzliche Erleichterung darstellt. Das Wort *Gott*, mit dem jeder Vergleich beginnt, ist in farbiger und etwas größerer Schrift abgedruckt, um seine Relevanz hervorzuheben. Zudem wird jeder Vergleich in einem eigenen Absatz dargestellt, wobei ein Großteil der Abschnitte zwischen zwei und fünf Zeilen aufweist.

7.3.5 Didaktische Einordnungsmöglichkeiten

Die Analyse zeigte, dass sich das Bilderbuch hervorragend für den Einsatz im Primarstufenunterricht eignet, zumal es Kinder bei der Entwicklung von Gottesvorstellungen maßgeblich unterstützt und wertvolle Impulse für die religiöse Entfaltung liefert. Hierbei ist allerdings hervorzuheben, dass das illustrierte Werk primär zur Förderung individueller Gottesbilder dient, während die Theodizee-Problematik lediglich am Rande aufgegriffen wird. Dennoch wird stets betont, dass Gott in schwierigen Lebenssituationen als wesentlicher Beistand wahrgenommen werden kann. Aufgrund der kindgemäßen Wortwahl und des ansprechenden Bildmaterials ist ein Einsatz im Anfangsunterricht bereits möglich. Ebenso bietet das Buch die Gelegenheit, Heranwachsenden ein liebendes und wohlwollendes Gottesbild zu vermitteln und sie zu un-

terstützen, Herausforderungen des Lebens zu bewältigen. Die detailgetreuen Abbildungen regen zu vertiefenden Gesprächen an und laden zu gemeinsamen Reflexionen ein. Darüber hinaus kann das Buch als Einstieg genutzt werden, um Schüler:innen zu ermutigen, eigene Vergleiche in Bezug auf die Vorstellung Gottes anzustellen und selbst passende Illustrationen zu gestalten. Dadurch wird die Möglichkeit für kreatives Arbeiten im Religionsunterricht geschaffen (Kapitel 8).

7.4 Buch 3: „Der liebe Gott versteckt sich gern“ (Frank Hartmann)

Das Bilderbuch, welches 2024 in der 3. Auflage erschienen ist, erzählt die Geschichte eines Mädchens namens Maja, das sich mit der tiefgründigen Fragestellung *Wer ist Gott?* beschäftigt. Dazu befragt Maja verschiedene Menschen aus ihrem Alltag, wie etwa ihre Mutter, eine Freundin, einen Priester und einen Polizisten. Jede Person liefert eine andere Perspektive auf Gott und gibt dem Mädchen verschiedene Denkanstöße. So wird Gott beispielsweise mit einem guten Freund oder einem mächtigen König verglichen. Andere beschreiben ihn wiederum als treuen Hirten, der stets über seine Herde wacht. Zusätzlich wird im Zuge der Geschichte betont, dass Gott den Menschen stets zeigt, wie sie handeln sollen und dass er auf jeden Einzelnen achtgibt. Einige der Befragten reagieren jedoch auf die Fragestellung etwas unsicher und wissen nicht genau, was sie antworten sollen. Manche verweisen auf die Schöpfungserzählung und erklären, dass Gott die Welt und alle Lebewesen erschaffen hat. Am Ende des Buches fasst Maja alle Antworten zusammen und zieht ihre eigenen Erkenntnisse. Schließlich kommt sie zu dem Schluss, dass Gott allmächtig und voller Güte ist. Zugleich führt sie an, dass jeder Mensch eine individuelle Gottesvorstellung aufweist. Die Geschichte endet mit der offenen Fragestellung *Wer ist Gott für dich?*, die an die Leserschaft gestellt wird (Hartmann, 2024).



Abbildung 14 Titelcover „Der liebe Gott versteckt sich gern“ (Hartmann, 2024)

7.4.1 Inhaltliche Analyse

In dem illustrierten Buch wird die häufig gestellte Kinderfrage *Wer ist Gott eigentlich?* äußerst ausführlich thematisiert. Die Protagonistin, ein Mädchen im Primarstufenalter, erleichtert die Identifikation für die Schüler:innen dabei maßgeblich. Im Verlauf der Handlung stellen verschiedene Personen Vergleiche an, die allesamt altersadäquat geschildert werden, sodass keine Unter- oder Überforderung entsteht. Zudem wird am Ende der Geschichte ein sehr positives Gottesbild vermittelt und die Zuhörenden erhalten durch eine offene Frage die Gelegenheit, selbst zu reflektieren, wer Gott für sie ist. Dabei wird jedoch betont, dass es keine allgemeingültige Antwort gibt. Die Theodizee-Problematik wird in diesem Werk nicht explizit behandelt.



Abbildung 15 Vorstellung des Hauptcharakters „Der liebe Gott versteckt sich gern“ (Hartmann, 2024)

7.4.2 Sprachliche Analyse

Die sprachliche Gestaltung der Erzählung ist kindgerecht, sodass sie leicht verständlich und nachvollziehbar ist. Die vorkommenden Personen und Dinge sind den Lernenden bekannt, was ihnen ebenfalls dazu verhilft, sich besser in das Geschehen hineinzusetzen. Die Dialoge werden durch viele wörtliche Reden realitätsnah und anschaulich vermittelt, was der Geschichte an Dynamik verleiht. Die zentrale Frage *Wer ist eigentlich Gott?* stellt das Mädchen bei jeder Begegnung. Dies ermöglicht den Schüler:innen, die Formulierung nachhaltig zu verinnerlichen. Die Sprachverwendung ist modern und zeitgemäß. Allerdings gelten die Satzstrukturen als eher komplex, da sie häufig in Form von Satzgefügen auftreten, welche durch vielfältige Konjunktionen verbunden sind. Deshalb werden fortgeschrittene Sprachkompetenzen von den Zuhörenden gefordert, um den Geschehnissen aktiv folgen zu können. Am Ende der Geschichte wird den Lernenden durch eine offene Frage Raum gegeben, über eine eigene Antwortfindung nachzudenken. Dadurch wird die Eigeninitiative von Kindern und Jugendlichen deutlich gefördert.

7.4.3 Erzählerische Analyse

Der Handlungsrahmen ist klar in Einleitung, Hauptteil und Schluss gegliedert. Zu Beginn wird die Hauptfigur, nämlich das Mädchen Maja, vorgestellt. Im Verlauf der Erzählung werden verschiedene Schauplätze genannt, welche das unmittelbare Lebensumfeld der Protagonistin darstellen, wie zum Beispiel das Familienwohnzimmer, der Garten oder die Geschäfte der

Nachbarschaft. Die unterschiedlichen Antwortversuche wecken die Neugier der Leserschaft, wodurch die Spannung erhalten bleibt. Am Ende wird durch die positiven Eigenschaften, die Gott zugeschrieben werden, eine wohlwollende Vorstellung gezeichnet, was der Geschichte eine zufriedenstellende Abrundung verleiht. Durch den abschließenden Satz *Er ist immer da – für jeden anders ...* wird sowohl Gottes Güte als auch die Vielfalt der Thematik nochmals hervorgehoben. Zugleich endet die Geschichte mit einer tiefen Resonanz, die dem Publikum einen nachhaltigen Eindruck ermöglicht.



Abbildung 16 Kernbotschaft „Der liebe Gott versteckt sich gern“ (Hartmann, 2024)

7.4.4 Grafische Analyse

Die im Buch enthaltenen Illustrationen sind detailgetreu und realitätsnah, sodass die Handlung auch durch die angefertigten Zeichnungen verständlich gemacht wird. Text und Bilder ergänzen sich dabei sehr gut, zumal jeder Vergleich durch eine passende Abbildung verdeutlicht wird. Dadurch können auch jüngere Lernende die Geschichte trotz des komplexeren Satzbaus nachvollziehen. Während die Schauplätze stets farbig gestaltet sind, erscheinen die Vorstellungen der befragten Personen in schwarz-weißen Gedankenblasen (Abbildung 17). Dadurch wird eine Unterscheidung zwischen Realität und Vorstellung angestrebt. Die Mimik der vorkommenden Menschen wirkt durchgehend positiv, was zu einer angenehmen Lesatmosphäre beiträgt und die Gelegenheit unterstützt, selbst eine ermutigende Vorstellung in Bezug auf Gott zu entfalten. Darüber hinaus sind die Zeichnungen großformatig und erstrecken sich zumeist über eine ganze Seite oder Doppelseite, wodurch eine Präsentation in größeren Gruppen ermöglicht wird.



Abbildung 17 Illustrativer Auszug „Der liebe Gott versteckt sich gern“ (Hartmann, 2024)

Der Text ist in einem linksbündigen Flattersatz verfasst, was den Lesefluss deutlich erleichtert. Jede Begegnung ist durch einen eigenen Abschnitt gekennzeichnet, wobei die meisten Absätze zwischen drei bis fünf Zeilen enthalten. Die Schrift ist serifenlos. Hierbei ist jedoch anzuführen, dass sie für Leseanfänger:innen etwas zu klein gewählt wurde. Der Abstand der einzelnen Zeilen ist ebenso eher gering. Zudem wurden im Fließtext keine Hervorhebungen vorgenommen. Die wesentliche Fragestellung *Wer ist Gott für dich?* (Abbildung 16) sticht allerdings durch die rote Schriftfarbe und die größere Darstellung besonders hervor.

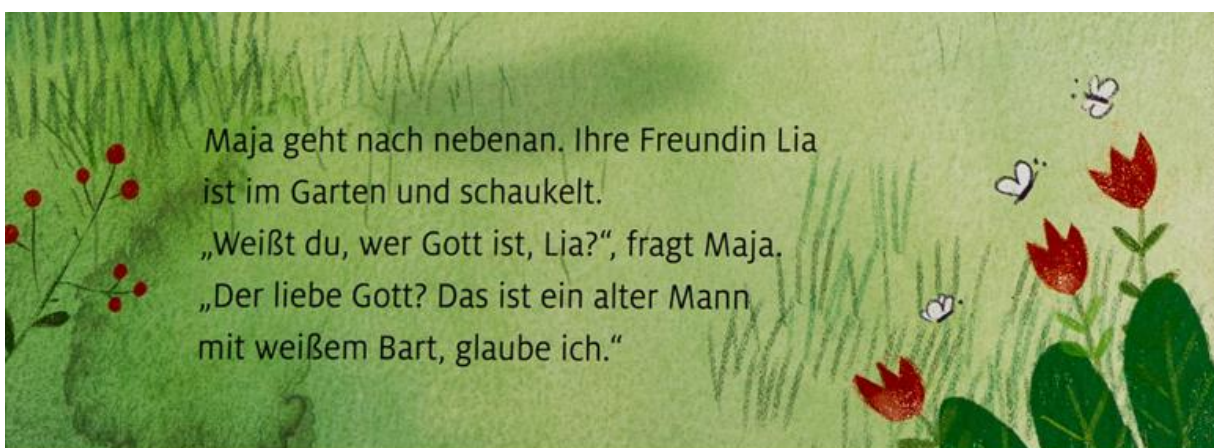


Abbildung 18 Typografischer Auszug „Der liebe Gott versteckt sich gern“ (Hartmann, 2024)

7.4.5 Didaktische Einordnungsmöglichkeiten

Durch die Analyse wurde klar, dass sich das Werk sehr gut für den Einsatz im Religionsunterricht eignet, um den Lernenden auf anschauliche Weise verschiedene Gottesvorstellungen näherbringen zu können. Aufgrund der bildhaften Sprachverwendung und der Illustrationen ist es bereits im anfänglichen Unterricht verwendbar. Der Textumfang ist allerdings größer und auch die formale Aufbereitung erweist sich als etwas anspruchsvoller, weshalb eine vertiefende und eigenständige Bearbeitung erst gegen Ende der Primarstufenzeit empfehlenswert ist. Zu dieser Zeit können die Schüler:innen die Texte bereits selbstständig erfassen und sich mit den differenzierten Inhalten reflektiert beschäftigen. Die Problematik der Theodizee wird nicht explizit behandelt. Ähnlich wie beim zuvor begutachteten Werk „Gott ist wie ...“ regt dieses Bilderbuch dazu an, Vergleiche in Bezug auf die Eigenschaften Gottes zu ziehen und individuelle Vorstellungen zu entwickeln. Aus diesem Grund bieten sich wiederum zahlreiche weiterführende methodische Ansätze an, um Kinder und Jugendliche bei der Entfaltung ihrer eigenen Glaubenskonzepte zu unterstützen. Hierbei ist ebenso auf Kapitel 8 zu verweisen, das verschiedene Möglichkeiten für die Umsetzung eines Bildungsprojekts enthält. Diese Ansätze ermöglichen es, die Inhalte eines illustrierten Buches gezielt in den Unterricht einzuführen.

7.5 Vergleich der illustrierten Werke

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der zuvor durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse übersichtlich dargelegt. Um einen besseren Vergleich zu ermöglichen, werden die Erkenntnisse in tabellarischer Form aufbereitet. Ein Kriterium, welches mit einem grünen Haken versehen ist, gilt als erfüllt und somit als geeignet für die Primarstufe. Ein rotes Kreuz bedeutet hingegen, dass das Kriterium als weniger empfehlenswert für den Einsatz im Primarstufenunterricht bewertet wurde. Oberhalb der einzelnen Tabellen ist jeweils eine kurze Begründung der Begutachtung angeführt, während eine ausführlichere Erläuterung den Analysen der vorangehenden Unterkapitel zu entnehmen ist. Die nachstehende Tabelle bietet nochmals einen Überblick über die zur Analyse herangezogenen Werke.

Buchtitel	Literaturtyp	Verfasser:in	Erstveröffentlichung	analysierte Auflage	Verlag
Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?	Bilderbuch	Dan Dewitt	2021	1. Auflage (2021)	Gerth Medien
Gott ist wie ...	Bilderbuch	Rachel Held Evans & Matthew Paul Turner	2021	2. Auflage (2023)	Gütersloher Verlagshaus
Der liebe Gott versteckt sich gern	Bilderbuch	Frank Hartmann	2021	3. Auflage (2024)	Herder

Tabelle 4 Übersicht der analysierten Werke (selbst erstellt)

7.5.1 Inhaltsbasierter Vergleich

Aus Tabelle 5 geht klar hervor, dass sich alle analysierten Bilderbücher auf inhaltlicher Ebene sehr gut für den Einsatz im Religionsunterricht der Primarstufe eignen. Demnach bieten sie den Lernenden vielfältige Möglichkeiten zur Identifikation und schließen gezielt an deren Lebens- und Erfahrungshorizont an. Aus diesem Grund gelingt es in den illustrierten Werken, die Schüler:innen persönlich anzusprechen und ihre Neugier zu wecken. Des Weiteren regen sie das Fantasievermögen der Heranwachsenden in hohem Maße an und laden gekonnt zu kreativen Denkprozessen ein. Hervorzuheben ist zudem, dass die begutachteten Bücher stets Gelegenheit zur individuellen Entfaltung bieten. Dies bedeutet, dass sie die Kinder und Jugendlichen ermutigen, eigene Vorstellungen und Meinungen zu entwickeln, wodurch die Eigenaktivität erheblich gefördert wird. Hinsichtlich der Theodizee-Problematik ist jedoch zu betonen, dass lediglich das Werk „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ die Thematik konkret und ausführlich aufgreift. Bei den anderen beiden Bilderbüchern wird die Fragestellung der Theodizee lediglich gestreift, während die Vermittlung eines wohlwollenden Gottesbildes im Fokus steht. Daher ist die Auswahl eines entsprechenden Buches wesentlich von den Zielvorstellungen der Lehrperson abhängig.

Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?		Gott ist wie ...	
Inhaltliche Kriterien		Inhaltliche Kriterien	
Identifikationspotenzial	✓	Identifikationspotenzial	✓
Orientierung an kindlichen Interessensfeldern	✓	Orientierung an kindlichen Interessensfeldern	✓
altersgerechte Aufbereitung	✓	altersgerechte Aufbereitung	✓
Fantasieanregung	✓	Fantasieanregung	✓
Möglichkeiten zur Weiterentwicklung	✓	Möglichkeiten zur Weiterentwicklung	✓
Behandlung der Theodizee-Problematik	✓	Behandlung der Theodizee-Problematik	✗
Der liebe Gott versteckt sich gern			
Inhaltliche Kriterien			
Identifikationspotenzial	✓		
Orientierung an kindlichen Interessensfeldern	✓		
altersgerechte Aufbereitung	✓		
Fantasieanregung	✓		
Möglichkeiten zur Weiterentwicklung	✓		
Behandlung der Theodizee-Problematik	✗		

Tabelle 5 Inhaltlicher Vergleich der Bilderbücher (selbst erstellt)

7.5.2 Sprachbasierter Vergleich

Im Hinblick auf die Sprachverwendung sind die analysierten Bücher als sehr gut für die schulische Verwendung zu beurteilen. Die Texte sind bei allen Werken auf die Illustrationen abgestimmt. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Sprache stets altersgerecht, zeitgemäß und lebendig gestaltet ist, was die Verständlichkeit beträchtlich steigert. Positiv anzumerken ist zudem, dass alle Bücher gezielt Vergleiche einsetzen, um den Inhalt anschaulich zu verdeutlichen. In den Werken „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ und „Gott ist wie ...“ kommen zumeist einfache Satzstrukturen und ein angemessener Textumfang zum Einsatz. Das Buch „Der liebe Gott versteckt sich gern“ weist hingegen komplexere Sätze und ein vergleichsweise umfangreicheres Textmaterial auf, weshalb, wie bereits in der detaillierten Analyse erwähnt wurde, ein eigenständiges Arbeiten mit diesem Werk erst im späteren Verlauf der Primarstufenzeit nutzbringend erscheint.

Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?		Gott ist wie ...	
Sprachliche Kriterien		Sprachliche Kriterien	
Übereinstimmung von Text und Bild	✓	Übereinstimmung von Text und Bild	✓
alters- und zeitgemäßer Wortschatz	✓	alters- und zeitgemäßer Wortschatz	✓
Verzicht auf Fremd- und Fachausdrücke	✓	Verzicht auf Fremd- und Fachausdrücke	✓
einfacher Satzbau	✓	einfacher Satzbau	✓
angemessener Textumfang	✓	angemessener Textumfang	✓
lebendige Sprachverwendung	✓	lebendige Sprachverwendung	✓
Verwendung von Vergleichen	✓	Verwendung von Vergleichen	✓
Der liebe Gott versteckt sich gern			
Sprachliche Kriterien			
Übereinstimmung von Text und Bild	✓		
alters- und zeitgemäßer Wortschatz	✓		
Verzicht auf Fremd- und Fachausdrücke	✓		
einfacher Satzbau	✗		
angemessener Textumfang	✗		
lebendige Sprachverwendung	✓		
Verwendung von Vergleichen	✓		

Tabelle 6 Sprachlicher Vergleich der Bilderbücher (selbst erstellt)

7.5.3 Erzählbasierter Vergleich

Tabelle 7 zeigt, dass alle drei illustrierten Bücher auch aus erzählerischer Sicht die Anforderungen für einen gelingenden Unterrichtseinsatz erfüllen. Demgemäß zeichnen sie sich durch eine nachvollziehbare Struktur, einen klaren Aufbau sowie durch einen durchgängigen Spannungsaufbau aus, der die Aufmerksamkeit der Leserschaft steigert. Die begutachteten Werke unterscheiden sich jedoch in ihrem Aufbau: Während die Bücher „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ und „Der liebe Gott versteckt sich gern“ einen konkreten Schauplatz und reelle Rahmenbedingungen aufweisen, beschränkt sich das Buch „Gott ist wie ...“ auf eine Schilderung einiger anschaulicher Vergleiche. Dies ist allerdings keineswegs als nachteilig zu beurteilen, sondern es verleiht dem illustrierten Werk einen gewissen Reiz und ermöglicht genauso eine tiefgründige Beschäftigung. Des Weiteren konnte im Zuge des Vergleichs erkannt werden, dass alle Bücher durch einen einprägsamen Abschluss gekennzeichnet sind, die im Gedächtnis verbleiben. Zudem werden die Werke „Gott ist wie ...“ sowie „Der liebe Gott versteckt sich gern“ durch ein offenes Ende abgerundet. Diese Art der Gestaltung soll die Lernenden dazu ermutigen, eigenständig aktiv zu werden und über den Erzählrahmen hinaus zu denken, wodurch die Kreativität maßgeblich gestärkt wird.

Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?		Gott ist wie ...	
Erzählerische Kriterien		Erzählerische Kriterien	
nachvollziehbare Gliederung	✓	nachvollziehbare Gliederung	✓
klarer Aufbau	✓	klarer Aufbau	✓
gezielter Spannungsaufbau	✓	gezielter Spannungsaufbau	✓
einprägsamer Ausklang	✓	einprägsamer Ausklang	✓
offenes Ende	✗	offenes Ende	✓
Der liebe Gott versteckt sich gern			
Erzählerische Kriterien			
nachvollziehbare Gliederung	✓		
klarer Aufbau	✓		
gezielter Spannungsaufbau	✓		
einprägsamer Ausklang	✓		
offenes Ende	✓		

Tabelle 7 Erzählerischer Vergleich der Bilderbücher (selbst erstellt)

7.5.4 Grafikbasierter Vergleich

Aus Tabelle 8 wird ersichtlich, dass alle analysierten Bücher durch äußerst ansprechende und reizvolle Illustrationen bestechen. Die Texte und Bilder ergänzen sich hierbei auf ideale Weise, sodass ein harmonischer Gesamteindruck erzeugt wird, der die Schüler:innen anspricht und zur Auseinandersetzung mit der Thematik einlädt. Sowohl das Titelcover als auch das Layout der einzelnen Seiten weisen eine sehr attraktive Aufmachung auf, weshalb sie von Beginn an die Neugier und das Interesse wecken. Die Zeichnungen sind allesamt detailgetreu gehalten. Deshalb gelten sie nicht nur als visuell ansprechend, sondern schaffen Raum für tiefgründigere Reflexionen. Die verwendeten Elemente sind den Lernenden ebenso vertraut. Dadurch finden sich, wie bereits in obigen Unterabschnitten ausgeführt wurde, zahlreiche Gelegenheiten zur Identifikation. Durch die großformatige Gestaltung der Bilderbücher wird eine Präsentation vor größeren Gruppen ermöglicht. Dadurch kann eine gemeinsame Betrachtung und Diskussion im Klassenverband durchgeführt werden.

Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?		Gott ist wie ...	
Gestalterische Kriterien		Gestalterische Kriterien	
ausgewogenes Text-Bild-Verhältnis	✓	ausgewogenes Text-Bild-Verhältnis	✓
Interesseweckung	✓	Interesseweckung	✓
Detailgenauigkeit	✓	Detailgenauigkeit	✓
Vertrautheit der Elemente	✓	Vertrautheit der Elemente	✓
Großformatigkeit	✓	Großformatigkeit	✓
optischer Gesamteindruck	✓	optischer Gesamteindruck	✓
Der liebe Gott versteckt sich gern			
Gestalterische Kriterien			
ausgewogenes Text-Bild-Verhältnis	✓		
Interesseweckung	✓		
Detailgenauigkeit	✓		
Vertrautheit der Elemente	✓		
Großformatigkeit	✓		
optischer Gesamteindruck	✓		

Tabelle 8 Gestalterischer Vergleich der Bilderbücher (selbst erstellt)

Hinsichtlich der typografischen Gestaltung ist hervorzuheben, dass die in den analysierten Büchern verwendeten Texte in linksbündigen Flattersätzen abgedruckt sind, was den Lesefluss positiv beeinflusst. Die illustrierten Werke „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ und

„Gott ist wie ...“ verwenden eine für Leseanfänger:innen besonders geeignete Schriftgröße und einen großzügigen Zeilenabstand, welche das Erfassen der Texte erheblich vereinfachen. Das Bilderbuch „Der liebe Gott versteckt sich gern“ verzichtet hingegen auf diese typografischen Hilfen, weshalb eine selbstständige Nutzung erst für fortgeschrittene Leser:innen empfehlenswert ist. Die Länge der Absätze ist in allen Büchern angemessen. Bei den Werken „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ sowie „Der liebe Gott versteckt sich gern“ wird zudem auf eine serifenlose Schriftart gesetzt, die klar und einfach wahrzunehmen ist. Bei „Gott ist wie ...“ kommt allerdings eine Serifenschrift zur Anwendung, die insbesondere für Schüler:innen im Anfangsunterricht eine Herausforderung darstellen könnte. Dieser Nachteil lässt sich jedoch durch das gemeinsame Vorlesen im Plenum problemlos ausgleichen.

Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?		Gott ist wie ...	
Typografische Kriterien		Typografische Kriterien	
angemessene Schriftgröße	✓	angemessene Schriftgröße	✓
angemessener Zeilenabstand	✓	angemessener Zeilenabstand	✓
angemessene Absatzlänge	✓	angemessene Absatzlänge	✓
serifenlose Schriftart	✓	serifenlose Schriftart	✗
linksbündiger Flattersatz	✓	linksbündiger Flattersatz	✓
Der liebe Gott versteckt sich gern			
Typografische Kriterien			
angemessene Schriftgröße	✗		
angemessener Zeilenabstand	✗		
angemessene Absatzlänge	✓		
serifenlose Schriftart	✓		
linksbündiger Flattersatz	✓		

Tabelle 9 Typografischer Vergleich der Bilderbücher (selbst erstellt)

7.6 Resümee

In diesem Kapitel wurde eine qualitative Inhaltsanalyse von drei Bilderbüchern durchgeführt, die sich mit der Theodizee-Problematik und der Entwicklung von Gottesvorstellungen beschäftigen. Dabei kamen die von Grünewald (1991) entwickelten Qualitätskriterien (Kapitel 6) zur Anwendung. Die Werke wurden insbesondere im Hinblick auf inhaltliche, sprachliche, erzählerische und gestalterisch-typografische Aspekte begutachtet und verglichen. Inhaltlich gelten alle drei Werke als ansprechend, wengleich lediglich das Buch „Hallo Gott, kann ich dich mal

was fragen?“ explizit die Frage aufgreift, weshalb Gott trotz seiner Güte das Übel auf der Welt zulässt. Auch im sprachlichen und erzählerischen Kontext erfüllen die analysierten Werke überwiegend die gesetzten Qualitätskriterien. Jedoch war festzustellen, dass das Buch „Der liebe Gott versteckt sich gern“ eine komplexere Sprachstruktur und einen größeren Textumfang enthält. Dies könnte vor allem für junge Lesende eine Herausforderung darstellen.

Besonders hervorzuheben ist die detailreiche und reizvolle Illustration aller Werke, die das Interesse fördert. Bereits die umfassenden Covergestaltungen laden zur intensiven Beschäftigung mit der Thematik ein. Im Hinblick auf die Typografie erfüllt das Buch „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ alle zur Analyse herangezogenen Kriterien, während bei dem Werk „Gott ist wie ...“ eine etwas schwieriger zu erfassende Serifenschrift verwendet wird. Außerdem ist bei „Der liebe Gott versteckt sich gern“ eine etwas zu kleine Schriftgröße sowie ein zu gering gewählter Zeilenabstand auffallend.

Generell zeigt die Analyse, dass die begutachteten Bilderbücher aufgrund der positiven Gesamtbewertung sehr gut für den Religionsunterricht in der Primarstufe geeignet sind. Deshalb ist schließlich anzuführen, dass die qualitative Inhaltsanalyse eine nutzbringende Methode darstellt, um literarische Werke nach festgelegten Gesichtspunkten systematisch zu untersuchen, zu bewerten und miteinander zu vergleichen. Dadurch wird die Auswahl eines geeigneten Buches bedeutsam erleichtert.

8 Kreatives Arbeiten zur Theodizee-Frage im Rahmen eines Bildungsprojekts

8.1 Einleitung

Im folgenden Kapitel werden die Merkmale eines schulischen Projekts ausführlich behandelt. Dabei wird aufgezeigt, weshalb kreative Methoden im Unterrichtskontext eine zentrale Rolle spielen und wie sie den Lernprozess der Schüler:innen nachhaltig positiv beeinflussen. Zudem werden auf praktischer Ebene eine Vielzahl von künstlerischen und gestalterischen Ansätzen erläutert, welche für den Religionsunterricht sehr gut geeignet sind. In diesem Zusammenhang wird sowohl auf Methoden für den Einstieg und für die Themenerarbeitung als auch auf solche für einen gelingenden Abschluss eines Projekts eingegangen.

Des Weiteren wird ein konkretes Bildungsprojekt zur Problematik der Theodizee beschrieben, das in der Primarstufe durchgeführt wurde. Hierzu werden die zugrundeliegenden Rahmenbedingungen, die Voraussetzungen und die einzelnen Schritte der Durchführung detailliert dargelegt. Auch die von den Lernenden erstellten Ergebnisse sowie deren Rückmeldungen fließen in die Arbeit ein. Zum Abschluss des Kapitels erfolgen eine tiefgehende Evaluation und Reflexion des Projekts, die auf Basis der gewonnenen Ergebnisse vorgenommen werden.

8.2 Kennzeichen eines Bildungsprojekts

Der Projektunterricht stellt im schulischen Bereich eine besonders praxisbezogene Methodik dar. Ein wesentliches Merkmal dieses Zuganges liegt darin, dass er häufig anspruchsvolle und herausfordernde Themenstellungen behandelt, bei denen kein einheitlicher oder festgelegter Lösungsweg existiert. Stattdessen werden Schüler:innen dazu ermutigt, Aufgaben eigenständig zu bearbeiten, wodurch eine Entfaltung der kreativen und analytischen Fähigkeiten ermöglicht wird. Hierbei ist das Prinzip der Entscheidungsfreiheit in vielen Fällen von Bedeutung, zumal die Lernenden in der Regel selbst wählen können, ob sie die einzelnen Aufgabenstellungen individuell oder in Kleingruppen bewältigen. Dies fördert neben der Selbstständigkeit auch die Eigeninitiative und das Verantwortungsbewusstsein maßgeblich. Der Zeitraum, in dem ein Projekt durchgeführt wird, ist üblicherweise ebenso klar festgelegt, wodurch gleichzeitig eine Strukturiertheit und eine Zielorientierung gewährleistet werden. Im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden nehmen Lehrkräfte im Zuge eines Projekts eine deutlich veränderte Rolle ein. Demzufolge fungieren sie nicht ausschließlich als Wissensvermittler:innen, sondern sie nehmen vielmehr eine unterstützende und beratende Funktion ein. Des

Weiteren ist anzuführen, dass ein Bildungsprojekt zumeist auf den zu behandelnden Lehrstoff und den Bestimmungen des Lehrplans abgestimmt ist, sodass festgelegte Lernziele erreicht werden können (Knauf, 2009, S. 131f.).

Im Allgemeinen erhalten Schüler:innen durch das projektorientierte Vorgehen die Gelegenheit, kreative Lösungen zu entwickeln, wodurch eine vertiefte Identifikation mit der Thematik erreicht wird. Zudem trägt die praktische Auseinandersetzung erheblich dazu bei, dass nahezu alle Lernenden aktiv in den Erarbeitungsprozess miteingebunden werden. Durch das kooperative Arbeiten, der gemeinsamen Entscheidungsfindung und der eigenständigen Konfliktlösung können soziale und kommunikative Kompetenzen geschult werden. Das zielgerichtete Handeln erhöht ebenfalls den persönlichen Leistungsanreiz und die Motivation. Es ist allerdings wichtig zu betonen, dass die projektorientierte Aufbereitung der Lerninhalte einen erheblichen Mehraufwand für Lehrpersonen mit sich bringt, zumal eine gründliche Planung, die Bereitstellung der erforderlichen Materialien sowie eine umfangreiche Ergebnisreflexion unerlässlich sind. Dieser Aspekt wird jedoch in einem Großteil der Fälle durch die äußerst positiven Lernerlebnisse und den zumeist überdurchschnittlich hohen Wissenszuwachs belohnt (ebd., S. 133ff.).

8.3 Stellenwert kreativer Ansätze im Religionsunterricht

Es geht mir im Religionsunterricht vor allem um die Auseinandersetzung mit den Licht- und Schattenseiten des Lebens und die Wege zu einem geglückten und gelingenden Leben. Es ist eine Art Spurensuche, auf die ich mich zusammen mit den Jugendlichen begeben. Ich wehre mich dagegen, fertige Lösungen als absolute Wahrheiten zu bieten. Ich stelle Lebensmodelle vor und helfe, Fragen zu stellen und Antworten zu finden. Das ist eine sehr spannende Sache – vor allem in einer Zeit des medial inszenierten oberflächlichen Geschwätzes. (Thömmes, o. J.)

Während das Wissen aus anderen Fächern hauptsächlich auf Faktenwissen beruht, bietet der religiöse Unterricht die Gelegenheit, emotionale und spirituelle Dimensionen in den Fokus des Lernprozesses zu rücken. Daraus ergibt sich, dass der methodischen Aufbereitung eine maßgebliche Rolle zukommt. Kreative Ansätze gelten in diesem Zusammenhang als äußerst bedeutsam, da sie den Schüler:innen eine aktive Teilhabe und individuelles Lernen ermöglichen. Durch diverse kreative Methoden wie Rollenspiele, künstlerische Aufgabenstellungen oder musische Impulse wird ein ganzheitlicher und nachhaltiger Entwicklungsprozess beträchtlich gefördert. Zudem ermöglichen diese Ansätze den Lernenden, ihre eigenen Gefühle und Gedanken zu erkunden, bewusst wahrzunehmen und sich mit den dargebotenen Inhalten eingehend zu identifizieren (Peters, 2018).

Die Aussage des Religionspädagogen Thömmes impliziert, dass sich der Religionsunterricht im Wesentlichen von anderen Unterrichtsfächern unterscheidet und er folglich eine essenzielle Bedeutung in der Schulbildung aufweist. Die Problematik der Theodizee eignet sich demnach aufgrund ihrer Komplexität sehr gut, um kreative Ansätze im Unterrichtsgeschehen zu erproben. Aus diesem Grund wurde ein Bildungsprojekt zu diesem Thema mit Schüler:innen der Primarstufe durchgeführt. In den folgenden Kapiteln werden verschiedene kreative Interventionsmöglichkeiten, die für den Religionsunterricht geeignet sind, vorgestellt. Darüber hinaus werden die Grundlagen des projektorientierten Vorgehens, die dem Projekt zugrundeliegenden Rahmenbedingungen sowie die einzelnen Vorbereitungs- und Durchführungsschritte erläutert. Zudem wird eine ausführliche und konstruktive Reflexion über die eingesetzten Methoden vorgenommen.

8.4 Kreative und handlungsbezogene Interventionsmöglichkeiten im Religionsunterricht

Um einen ansprechenden Unterricht bieten zu können, ist vor allem im Primarstufenbereich der Einsatz vielfältiger Methoden unerlässlich. Laut dem deutschen Pädagogen Hilbert Meyer (2004, S. 74) „liegt Methodenvielfalt vor, wenn der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird, eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird, die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden und das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist“.

Handlungsorientierte Ansätze zeichnen sich durch mehrere wesentliche Merkmale aus. Sie sind auf die Interessen und Potenziale der Schüler:innen abgestimmt und fördern ein selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen. Darüber hinaus unterstützen sie die Kooperation und stärken Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeiten und Kreativität. Ebenso ermöglichen handlungsbezogene Aktivitäten ein ganzheitliches und entdeckendes Erarbeiten von Lerninhalten, bei dem die Heranwachsenden aktiv ihre Umwelt erforschen können. Darüber hinaus regen sie die Lernenden dazu an, ihre ausgeführten Tätigkeiten zu reflektieren, um dadurch wertvolle Lernerfahrungen zu gewinnen (Linthout, 2004, S. 55). Auch im Religionsunterricht spielen kreative und interaktive Methoden eine maßgebliche Rolle, weshalb in den folgenden Unterkapiteln näher darauf eingegangen wird.

8.4.1 Interaktive Rituale zum Unterrichtsbeginn

Wiederkehrende Rituale sind im Unterrichtsalltag von besonderer Bedeutung, da sie klare Strukturen schaffen, welche den Lernenden Orientierung und Sicherheit bieten. Gerade zu Beginn einer Einheit oder eines Projekts tragen Rituale erheblich dazu bei, den Übertritt in die

gemeinsame Arbeitsphase zu erleichtern. Wichtig ist zu betonen, dass Rituale neben einer funktionalen Wirkung auch einen symbolischen Zweck verfolgen, zumal aufgrund der Regelmäßigkeit ein vertrautes Lernklima geschaffen wird. Darüber hinaus sollten Rituale stets einem klaren Zweck dienen, beispielsweise der systematischen Organisation des Unterrichts oder der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls. Dabei ist es von Relevanz, ihre Effektivität fortlaufend zu überprüfen und sie bei Bedarf entsprechend zu adaptieren. Es ist ebenso maßgeblich, dass die eingesetzten Rituale eine eindeutige und wesentliche Bedeutung für die Lerngruppe aufweisen und von Handlungsorientierung geprägt sind, zumal die Schüler:innen durch die aktive Beteiligung stärker eingegliedert werden und das Ritual lebendiger und wirkungsvoller erscheint (Standop, 2016, S. 42ff.).

Im Religionsunterricht bieten sich vielfältige Rituale an, die sowohl zur Strukturierung des Lernprozesses als auch zum Aufbau einer spirituellen Atmosphäre beitragen. So kann durch das Singen eines Liedes oder durch das Sprechen eines Gebets am Anfang einer Einheit eine besinnliche und andächtige Stimmung geschaffen werden. Akustische Signale, wie der Klang einer Spieluhr oder einer Meditationsschale, sorgen ebenfalls dafür, Ruhe im Klassenzimmer zu schaffen und eine Unterrichtsstunde entspannt einzuleiten. Auch kurze Einstiegsspiele eignen sich gut, um die Lernenden auf eine Thematik einzustimmen, Unsicherheiten abzubauen sowie eine offene und aufmerksame Lernatmosphäre zu erreichen.

8.4.2 Gemeinschaftliche Ideenfindungsprozesse

Der Einstieg in die Unterrichtsstunde führt die Lernenden an das aktuelle Thema der Einheit heran. Durch handlungszentrierte Methoden wird dabei das Ziel verfolgt, Neugier für eine Thematik zu wecken und gleichzeitig vorhandenes Wissen, Überlegungen und Sichtweisen der Schüler:innen einzubeziehen und zu reflektieren (Kroker, 2019).

Das gemeinsame Brainstorming und die anschließende Erstellung von Mindmaps sind offene, kreative Zugänge zur Ideenfindung, welche besonders gut als Einstieg in ein neues Thema geeignet sind. Dabei notiert die Lehrkraft zunächst eine zentrale Themenstellung an der Tafel. Innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens sammeln die Lernenden ihre spontanen Einfälle zu diesem Kerngedanken und schreiben sie an die Tafel. Dadurch entstehen vielfältige Ideen, die gemeinsam in der Klasse aufgegriffen und besprochen werden. Die durch das Brainstorming entwickelten Ideen können anschließend mittels einer Mindmap, die auch als Gedankenlandkarte bezeichnet wird, strukturiert werden. Dazu schreiben die Lernenden in Einzel- oder Gruppenarbeit den Überbegriff in die Mitte eines leeren Blattes und erstellen davon ausgehend Verzweigungen für untergeordnete Kategorien. Zu diesen Unterteilungen notieren sie ihre Ideen, wodurch das Thema in einzelne Bestandteile gegliedert wird (Mayer, 2019).

Das Brainstorming stellt eine äußerst unkomplizierte und effektive Methode dar, um innerhalb eines kurzen Zeitraumes einige Ideen zu sammeln. Sie schafft eine entspannte Lernumgebung, in der alle Kinder und Jugendlichen ihre Gedanken und Eindrücke zum Ausdruck bringen können. Auch die Gemeinschaft in der Klasse und das Teamgefühl werden erheblich gestärkt, da ein Gedanke oft weitere Ideen anregt. Mit einer im Anschluss angefertigten Mindmap lassen sich die gesammelten Ideen übersichtlich ordnen, sodass die Schüler:innen eine klare Struktur über einen umfangreichen Themenbereich erhalten. Darüber hinaus kann die Mindmap als wertvolle Grundlage für den weiteren Unterrichtsprozess genutzt werden (Mayer, 2019).

Zumal Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht oftmals mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen starten, ist die gemeinsame Ideenfindung und Wissensaktivierung als Einstiegsmethode besonders wertvoll. Deshalb wurden im Zuge des Bildungsprojekts die Methoden des Brainstormings und der Mindmapgestaltung auf praktischer Ebene durchgeführt. Die Ergebnisse sind dem Unterkapitel 8.5.3 zu entnehmen.

8.4.3 Visualisierungen und Bildcollagen

Im Hinblick auf die Themenerarbeitung bieten Visualisierungen und Bildcollagen im Unterricht ebenso eine effektive und kreative Möglichkeit, Inhalte auf lebendige Weise zu veranschaulichen und die Schüler:innen aktiv in den Lernprozess einzubinden. Indem Kinder und Jugendliche persönlich relevante Inhalte oder eindrucksvolle Botschaften künstlerisch darstellen, können sie ihre Gedanken und ihr Verständnis auf bildhafte Weise vermitteln. Neben der Anfertigung von Illustrationen sind in weiterer Folge auch Collagen ein hervorragender Ansatz, um den Lernstoff auf visueller und gemeinschaftlicher Basis zu bearbeiten. So können etwa Bilder, Symbole und Materialien gezeichnet oder im Alltag gesammelt werden, die daraufhin auf einem großen Plakat zu einer Collage zusammengefügt werden (Methodenkartei der Universitäten Oldenburg und Vechta, o. J.).

Visuelle Unterrichtsmethoden bringen mehrere Vorteile mit sich. Sie regen einerseits schöpferische und kreative Denkprozesse der Lernenden an und fördern die Kompetenz, Gedanken und Empfindungen anderer Personen zu verdeutlichen. Andererseits wird der Lehrstoff auf eine abwechslungsreiche Art wiederholt, wodurch eine nachhaltige Verinnerlichung ermöglicht wird. Des Weiteren werden durch die Arbeit mit vielfältigen Materialien, wie etwa Zeitungsausschnitten, Stoffresten oder Holzstückchen, unterschiedliche Sinne angesprochen. Die fertiggestellten Collagen können folglich der gesamten Klasse oder anderen Lerngruppen präsentiert werden, was das Selbstvertrauen und das Zufriedenheitsgefühl deutlich steigert (ebd.).

Im Religionsunterricht der Primarstufe lassen sich derartige Methoden besonders gut einsetzen, um beispielsweise Bibelgeschichten und Vorstellungskonzepte zu veranschaulichen. Darüber hinaus kann das Erstellen von Zeichnungen sehr hilfreich sein, um wichtige Szenen nachzuempfinden oder die Deutung einer Geschichte besser zu verstehen. Aus diesem Grund wurden im Rahmen des Projekts auch Illustrationen von Kindern und Jugendlichen angefertigt, die ebenfalls in Kapitel 8.5.3 angeführt sind.

8.4.4 Musikalische und klangerzeugende Aktivitäten

Unterrichtsinhalte können auch äußerst wirkungsvoll durch Musik, rhythmische Bewegungen und Klänge ausgedrückt werden. Diese Aktivitäten bieten eine lebendige Gelegenheit, Stimmungen zu transportieren und Themen auf emotionaler Ebene zu vermitteln. So werden traurige Aspekte durch langsame und tiefe Töne verdeutlicht, während aufregende und fröhliche Stimmungslagen durch helle und hohe Klänge wiedergegeben werden. In diesem Zusammenhang ist die Verwendung einfacher Instrumente, wie zum Beispiel Triangeln, Trommeln oder Glockenspiele, essenziell. Darüber hinaus kann das Körperinstrumentarium durch Klatschen oder Stampfen eingesetzt werden. Besonders eindrucksvoll ist die Verwendung passender Utensilien, wie zum Beispiel der Einsatz von Tüchern in verschiedenen Farben, welche die Darstellung zusätzlich untermalen und lebendiger machen. Die musikalischen und klangerzeugenden Unterrichtsmethoden fördern die Ausdrucksfähigkeit und Kreativität der Lernenden. Ebenso vertiefen sie das Verständnis für verschiedene Emotionen und schulen die Empathie, da unterschiedliche Klänge oder Bewegungen nachempfunden werden. Zudem tragen akustische und körperliche Darstellungen dazu bei, Lerninhalte eindrucksvoller und intensiver zu erleben. Auch im Religionsunterricht sind die erläuterten Aktivitäten sehr gut einsetzbar, um Präkonzepte, Empfindungen und Geschichten auf kreativer Ebene zu untermalen (Meindl, 2013, S. 268).

8.4.5 Interaktive Feedbackmethoden

Ein gezielter Abschluss einer Unterrichtseinheit oder eines Projekts ist von großer Bedeutung. Er bietet die Möglichkeit, die behandelten Inhalte zusammenzufassen und zu wiederholen. Ebenso werden Ergebnisse festgehalten, offene Fragen beantwortet und das Feedback der Schüler:innen gesammelt. Um ein kurzes und konstruktives Feedback von der gesamten Lerngruppe zu erhalten, stellt die Lehrperson eine präzise Impulsfrage. So kann beispielsweise nach der Ergebniszufriedenheit, nach besonderen Erlebnissen oder der Zusammenarbeit in der Gruppe gefragt werden. Die Frage kann auch schriftlich formuliert werden, damit sie für alle klar verständlich und ersichtlich ist. Die Schüler:innen antworten mit genau einem Satz,

nennen diesen der Gruppe und geben dann das Wort an die nächste Person weiter. Die Beiträge werden nicht kommentiert, sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, Meinungen in einer vertrauensvollen Atmosphäre zu äußern. Auf diese Weise erhält die Lehrkraft rasch einen Überblick über das Meinungsbild der Heranwachsenden, während gleichzeitig alle Lernenden aktiv in den Feedbackprozess eingebunden werden. Darüber hinaus gibt es den Schüler:innen Sicherheit, dass ihre Äußerungen ohne Bewertung anerkannt und wertgeschätzt werden. Es ist auch möglich, das Feedback in Form eines Satzes schriftlich festzuhalten, um es dauerhaft zugänglich zu machen (Müller, 2018).

Eine weitere kreative Methode zur Einholung von Feedback stellt die nonverbale Rückmeldung mit Daumenzeichen und geschlossenen Augen dar. Hierbei stellt die Lehrkraft wiederum eine Frage, zum Beispiel zur Zufriedenheit mit der Unterrichtseinheit oder zu konkreten Aspekten eines Projekts. Die Lernenden antworten, indem sie ihren Daumen entsprechend heben. Ein erhobener Daumen signalisiert ein positives Feedback, ein nach unten geneigter Daumen weist auf eine negative Rückmeldung hin. Wird der Daumen zur Seite gestreckt, bedeutet dies eine neutrale und nicht entschlossene Meinung. Die Augen der Schüler:innen sind währenddessen stets geschlossen, sodass Rückmeldungen in einer vertrauensvollen Umgebung gegeben werden können. Diese Methode zeichnet sich ebenso durch eine besondere Effektivität aus, zumal ein schnelles und wertungsloses Feedback eingeholt werden kann. Zudem weisen die Kinder und Jugendlichen aufgrund der nonverbalen Kommunikation deutlich weniger Hemmungen auf (Methodenkartei der Universitäten Oldenburg und Vechta, o. J.). Am Ende des durchgeführten Schulprojekts zur Theodizee-Problematik wurde auch großer Wert auf kurzes Feedback der Lernenden gelegt, da dieses eine wesentliche Grundlage für die Evaluation der eingesetzten Interventionen bildet. Daher werden in Kapitel 8.5.4 die angewandten Rückmeldungsmethoden ebenso vertieft beleuchtet.

8.5 Projektorientiertes Arbeiten zur Fragestellung der Theodizee

In diesem Kapitel stehen die Planung und Durchführung eines Bildungsprojekts im Fokus. Zunächst werden die Rahmenbedingungen, Zielstellungen sowie die geförderten Kompetenzfelder erläutert, um die Grundlage des Projekts klar und nachvollziehbar darzustellen. Dabei wird auf die spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden ebenso eingegangen wie auf die festgelegten Lernziele, die im Verlauf des Projekts erreicht werden sollen. Anschließend werden die vorbereitenden Maßnahmen beschrieben, die zur Planung des Projekts unternommen werden, einschließlich der methodischen und didaktischen Überlegungen. Eine Unterrichtsskizze zeigt die Struktur und den Ablauf der verschiedenen Lerneinheiten und verdeutlicht, wie die Ziele Schritt für Schritt verfolgt werden.

Die praktische Umsetzung des Projekts im Unterricht wird ausführlich dokumentiert und mit Abbildungen unterstützt, um die durchgeführten Aktivitäten und die Ergebnisse der Schüler:innen zu veranschaulichen. Diese visuellen Darstellungen geben einen anschaulichen Einblick in die verschiedenen Phasen des Projekts und ermöglichen eine bessere Nachvollziehbarkeit der konkreten Unterrichtspraxis. Abschließend enthält das Kapitel eine detaillierte Reflexion, in der die Erfahrungen aus der Durchführung des Projekts zusammengefasst und kritisch betrachtet werden. Dabei werden sowohl die Stärken des Projekts als auch mögliche Verbesserungspotenziale identifiziert. Zudem werden Anregungen für zukünftige Projekte gegeben, die auf den gewonnenen Erkenntnissen basieren, um die Planung und Durchführung von Bildungsprojekten weiter zu optimieren.

8.5.1 Rahmenbedingungen und Zielsetzungen

Das Bildungsprojekt zur Theodizee-Problematik wird im Oktober 2024 im Rahmen des katholischen Religionsunterrichts an einer zweiklassigen Volksschule im nördlichen Waldviertel durchgeführt. Es richtet sich an eine heterogene Lerngruppe, bestehend aus Schüler:innen der 3. und 4. Schulstufe im Alter von acht bis zehn Jahren. Die Zusammensetzung der Klasse spiegelt sowohl im Hinblick auf die Begabungen, familiären Hintergründe, Vorerfahrungen als auch auf die religiöse Sozialisation eine große Vielfalt wider. Ein Großteil der Lernenden ist römisch-katholisch getauft, aber es nehmen auch einige Schüler:innen ohne religiöses Bekenntnis aktiv am Religionsunterricht teil. Die Bildungseinrichtung befindet sich in einer ländlichen Region, was sich auch in den familiären Lebensrealitäten der Kinder bemerkbar macht. Das Projekt wird über drei Unterrichtseinheiten hinweg durchgeführt und bietet den Schüler:innen die Gelegenheit, ihre individuellen Erfahrungen und Perspektiven einzubringen und in einer wertschätzenden, inklusiven Lernumgebung zum Ausdruck zu bringen.

Die Zielstellungen, die im Zuge des Projekts verfolgt werden, sind demzufolge äußerst weitreichend und decken eine große Bandbreite an Entwicklungsfeldern ab. Sie umfassen zum einen das religiöse Spektrum, indem sie den Lernenden ermöglichen, sich mit der Theodizee-Frage bewusst auseinanderzusetzen und die Frage nach Leid und Ungerechtigkeit vertieft zu reflektieren. Zum anderen beziehen sich die Zielsetzungen auf den sozialen Bereich, indem Empathie, Dialogfähigkeit und die Verantwortungsübernahme für andere Personen erheblich gestärkt werden. Darüber hinaus wird das Spektrum der Selbstkompetenz in die Projektinhalte einbezogen, indem die Lernenden dazu ermutigt werden, ihre eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Bewältigungsstrategien weiterzuentwickeln. Dieses breit gefächerte Konzept er-

möglicht eine ganzheitliche Förderung der Schüler:innen. In der nachstehenden Tabelle werden die umfangreichen Zielsetzungen des Projekts nochmals übersichtlich zusammengetragen.

Bereich	Zielstellungen
Religiöse Kompetenz	Beschäftigung mit der Frage nach Leid und Ungerechtigkeit
	Entfaltung von individuellen Gottesvorstellungen
	Verständnis der christlichen Perspektive auf die Theodizee-Problematik (Gottes Liebe trotz Übel und Leid)
	Förderung des Vertrauens in Gott in schwierigen Zeiten
Soziale Kompetenz	Entwicklung von Empathie für leidende Menschen
	Förderung der Dialogfähigkeit innerhalb einer Lerngruppe
	Akzeptanz und Wertschätzung unterschiedlicher Meinungen und Erfahrungen
	Stärkung der gesellschaftlichen Verantwortung
Selbstkompetenz	Reflexion von persönlichen Leiderfahrungen und deren Bewältigung
	Förderung der Resilienz
	Stärkung des Selbstwertgefühls

Tabelle 10 Übersicht der geförderten Kompetenzen (selbst erstellt)

8.5.2 Vorbereitungsschritte

Die Vorbereitung des Bildungsprojekts umfasst mehrere sorgfältig geplante Schritte. Zunächst setzt sich die Lehrperson mit den Interessen, Begabungen und Vorerfahrungen der Lernenden auseinander. Diese Analyse zielt nicht nur darauf ab, die Vielfalt der Lerngruppe zu erfassen, sondern auch, die Zielsetzungen des Unterrichtszyklus klar zu beschreiben. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse beeinflussen in weiterer Folge maßgeblich die Methodenwahl. So wird beispielsweise entschieden, eigenständiges, literaturbezogenes sowie kreatives Arbeiten in den Lernprozess zu integrieren, zumal dies den Interessen der Lernenden entspricht und zugleich auch die aktive Beteiligung stärkt. Im Anschluss plant die Lehrperson die didaktischen Interventionen. Die Verwendung von illustrierten literarischen Werken spielt dabei eine we-

sentliche Rolle, weshalb im Vorfeld verschiedene Bücher zu der Thematik der Theodizee hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Religionsunterricht begutachtet werden (Kapitel 7). Schließlich wird auf dieser Basis der grobe Ablauf des Bildungsprojekts skizziert, um eine zielgerichtete Struktur und eine überlegte Abfolge der Unterrichtseinheiten zu ermöglichen. Die folgende Tabelle spiegelt die Projektskizze wider und gibt einen Überblick über die wesentlichen Bestandteile des Bildungsprojekts.

Einheiten	Thema	Inhalte und Aktivitäten	Methoden/Materialien
Einheiten 1 bis 3	Was verbinde ich mit dem Begriff <i>Gott</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> • Vorerfahrungen der Lernenden zu Gott aufgreifen • individuelle Mindmap-Gestaltung zu persönlichen Assoziationen mit Gott • gemeinsame Plakatgestaltung 	Mindmaps (Wortwolken), Plakate, Kreativmaterialien
Einheiten 4 bis 7	Theodizee-Fragestellung: Warum lässt Gott Leid zu?	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Theodizee-Frage • Bilderbuch „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ • Erklärung und Diskussion von möglichen Gründen, warum Gott Leid zulässt • über Wege nachdenken und diskutieren, um für eine friedlichere Welt zu sorgen 	Diskussionsrunde, Bilderbuch, Schreibmaterial

Einheiten 8 bis 10	Gott ist wohlwollend und gütig	<ul style="list-style-type: none"> • Bilderbuch „Gott ist wie ...“ • individuelle Gottesvorstellungen gestalterisch darstellen 	Bilderbuch, Zeichenblätter, Kreativmaterialien
-----------------------	-----------------------------------	--	--

Tabelle 11 Projektskizze (selbst erstellt)

8.5.3 Praktische Umsetzung im Unterricht

Die geplanten Interventionen wurden im Oktober 2024 angewandt und umfassten zehn Unterrichtseinheiten. Neben den spezifischen Aktivitäten trugen auch Rituale, kooperative Spiele und Lieder dazu bei, die Motivation der Lernenden zu steigern und für ein abwechslungsreiches Unterrichtsgeschehen zu sorgen. Die genannten Elemente unterstützten die Schüler:innen maßgeblich dabei, sich aktiv in den Lernprozess einzubringen und sie förderten zugleich ein positives und kreatives Arbeitsklima.

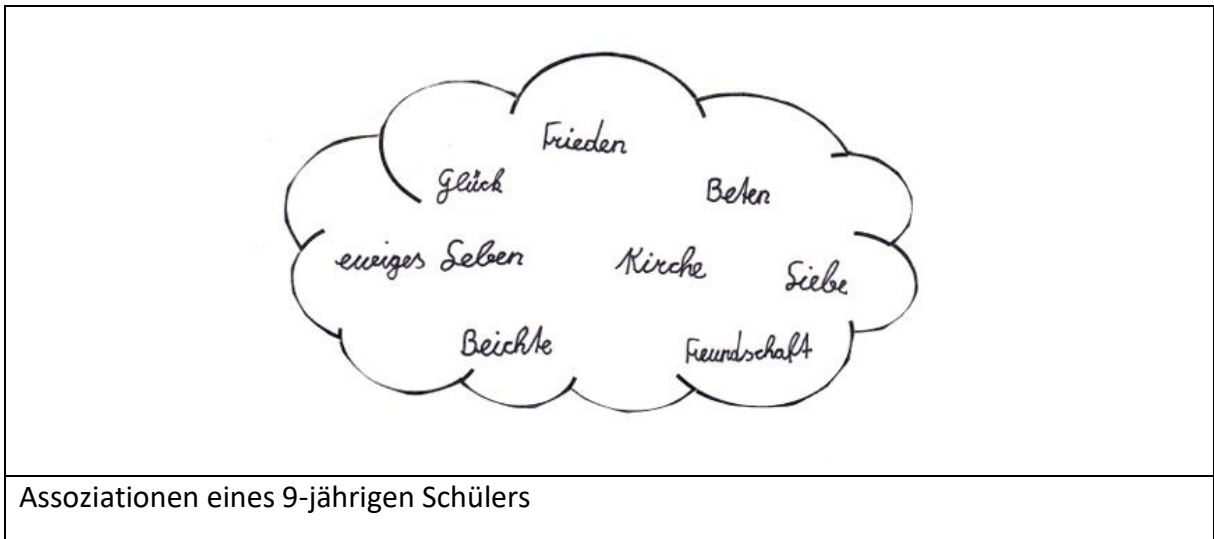
Im Zuge der ersten Einheiten wurde sich auf die individuellen Vorerfahrungen und Vorstellungen der Kinder über Gott konzentriert. Dabei setzten sich die Schüler:innen vertieft mit dem Gottesbegriff auseinander und sie stellten ihre Gedanken in Form von Wortwolken übersichtlich dar. Diese wurden in weiterer Folge auf einem Plakat zusammengetragen. Bei der anschließenden Vorstellung der Wortwolken erhielten die Lernenden die Gelegenheit, ihre Eindrücke miteinander zu teilen und neue Sichtweisen zu gewinnen.

Bei der Betrachtung der gesammelten Begrifflichkeiten konnte festgestellt werden, dass die Kinder überwiegend positive Assoziationen zu Gott aufweisen. Häufige Vorstellungen, die verschriftlicht wurden, umfassen etwa Güte, Glück, Freundschaft, Liebe, Frieden und Gerechtigkeit. Hervorzuheben ist zudem, dass viele Schüler:innen Gott als treuen und umsorgenden Freund beschreiben, der Halt und Trost spendet. Darüber hinaus bringen viele Lernende Gott mit religiösen Ritualen und Sakramenten in Verbindung, wie beispielsweise mit der Buße, dem Beten und der Kirche. Die folgenden Abbildungen enthalten Beispiele der gestalteten Wortwolken sowie das gemeinsam erstellte Plakat. Die in der Intervention aufgegriffenen Assoziationen der Schüler:innen bildeten einen wesentlichen Ausgangspunkt für den weiteren Projektverlauf. Schließlich dienten die visualisierten Ideen als Basis, um die Auseinandersetzung zur Theodizee-Problematik zu vertiefen und den Lernprozess weiterzuentwickeln.



Assoziationen einer 10-jährigen Schülerin

Tabelle 12 Beispiel für Assoziation zu Gott 1 (selbst erstellt)



Assoziationen eines 9-jährigen Schülers

Tabelle 13 Beispiel für Assoziation zu Gott 2 (selbst erstellt)



Assoziationen eines 9-jährigen Schülers

Tabelle 14 Beispiel für Assoziation zu Gott 3 (selbst erstellt)

In der nächsten Einheit wurde das illustrierte Buch „Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?“ vorgelesen. Als das in der Geschichte vorkommende Kind die Frage stellt, warum Gott das Leid zulässt, unterbrach die Lehrperson den Vortrag und die Schüler:innen erhielten die Gelegenheit, ihre eigenen Vermutungen anzustellen und über diese komplexe Fragestellung nachzudenken. Dabei wurden beispielsweise folgende Ideen genannt:

- „Vielleicht möchte Gott ja einfach nur sehen, wie stark wir wirklich sind und wie gut wir mit schwierigen Dingen umgehen können.“ (Antwort eines 9-jährigen Schülers)
- „Vielleicht will Gott, dass wir lernen, anderen zu helfen.“ (Antwort eines 8-jährigen Schülers)
- „Gott verfolgt bestimmt einen Plan, aber den können wir nicht verstehen.“ (Antwort einer 9-jährigen Schülerin)
- „Wir können selbst entscheiden, was wir tun. Dadurch passieren manchmal schlechte Dinge.“ (Antwort einer 9-jährigen Schülerin)
- „Ohne das Leid bemerken wir das Schöne im Leben doch gar nicht.“ (Antwort einer 8-jährigen Schülerin)
- „Es geschieht manchmal Schlechtes. Das hat nichts mit Gott zu tun.“ (Antwort eines 9-jährigen Schülers)
- „Die Welt ist nicht perfekt, aber Gott möchte, dass wir helfen, sie ein bisschen besser zu machen – indem wir freundlich sind und mit anderen teilen.“ (Antwort einer 10-jährigen Schülerin.)
- „Das Leid ist eine Prüfung Gottes. Gott will, dass wir stärker und mitfühlender werden.“ (Antwort eines 9-jährigen Schülers)

Im Wesentlichen spiegeln die Ausführungen der Lernenden die in Kapitel 4 dargelegten Ergebnisse der Studien von Gebler und Riegel (2011), Ritter et al. (2006) und Mokrosch (1995) wider. Demnach vertreten einige Schüler:innen die Auffassung, dass das Leid auf der menschlichen Freiheit basiert, während andere es als bloßes Schicksal ohne göttlichen Einfluss oder als eine Prüfung Gottes interpretieren. Es ist allerdings bemerkenswert, dass keiner der in Kapitel 4 aufgegriffenen Erklärungsversuche in dieser Klasse überwog. Vielmehr gelten die aufgekommenen Kinderantworten als vielfältig, weshalb sie eine breite Mischung unterschiedlicher Deutungsweisen zeigen.

Im Anschluss an die Gruppendiskussion wurde an die Inhalte des Bilderbuches angeknüpft. Die Schüler:innen sammelten Möglichkeiten, wie sie dazu beitragen können, das Übel auf der

Welt zu verringern. Sie erkannten dabei zum Beispiel, dass sie in ihrem Alltag durch Wertschätzung, Rücksichtnahme und Umweltbewusstsein für ein respektvolles Miteinander und für Gerechtigkeit sorgen können.

In den abschließenden Einheiten stand die Erarbeitung positiver Gottesvorstellungen im Fokus. In Anlehnung an das Bilderbuch „Gott ist wie ...“ konnten die Schüler:innen ihre individuellen Präkonzepte auf kreativer Ebene ausdrücken, indem sie eigene Zeichnungen anfertigten. Im Zuge einer Reflexionsrunde im Plenum wurde die Vielfaltigkeit der Gottesvorstellungen nochmals deutlich. Die nachstehenden Abbildungen stellen die Ergebnisse der Lernenden zusammenfassend dar. Ergänzend sind kurze Erklärungen der Kinder angeführt, welche ihre Vorstellungen vertieft beleuchten.



Tabelle 17 Beispiel für Gottesvorstellung 1 (selbst erstellt)

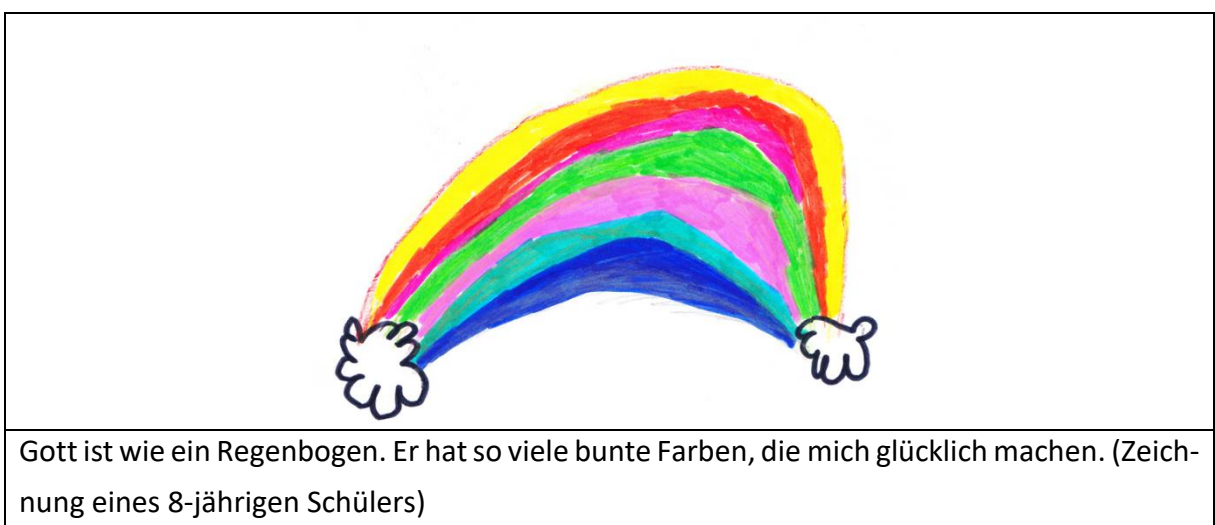


Tabelle 18 Beispiel für Gottesvorstellung 2 (selbst erstellt)



Gott ist wie ein Engel, der immer auf uns aufpasst. (Zeichnung einer 8-jährigen Schülerin)

Tabelle 19 Beispiel für Gottesvorstellung 3 (selbst erstellt)



Gott ist wie ein starker Traktor. Er hilft uns, schwere Dinge zu tragen, wenn wir es nicht allein schaffen. (Zeichnung eines 10-jährigen Schülers)

Tabelle 20 Beispiel für Gottesvorstellung 4 (selbst erstellt)



Gott ist wie das Licht einer Kerze. Er bringt Helligkeit und Wärme, wenn es dunkel ist. (Zeichnung einer 10-jährigen Schülerin)

Tabelle 21 Beispiel für Gottesvorstellung 5 (selbst erstellt)



Gott ist wie eine fürsorgliche Mama. Er ist immer für uns da und tröstet uns, wenn wir traurig sind. (Zeichnung einer 8-jährigen Schülerin)

Tabelle 22 Beispiel für Gottesvorstellung 6 (selbst erstellt)



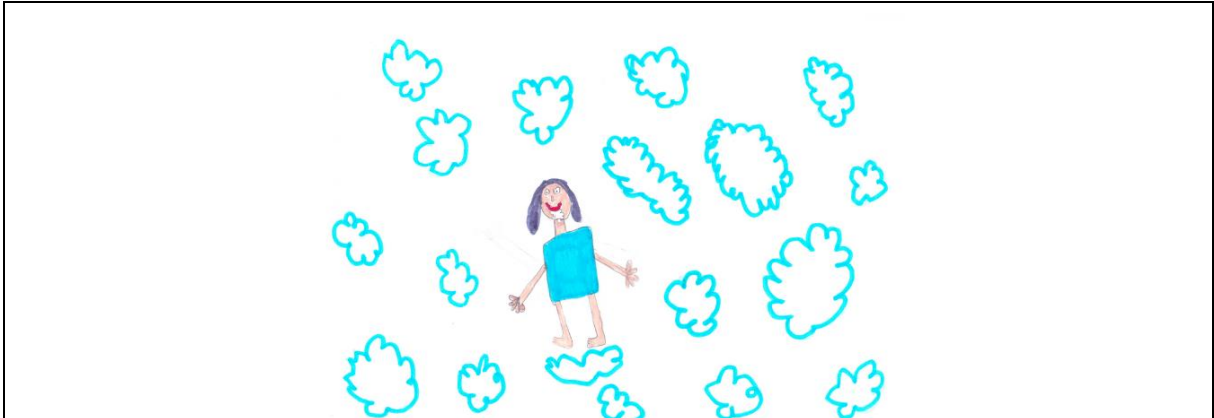
Gott ist wie ein guter Freund, mit dem ich gerne spiele. (Zeichnung eines 9-jährigen Schülers)

Tabelle 23 Beispiel für Gottesvorstellung 7 (selbst erstellt)



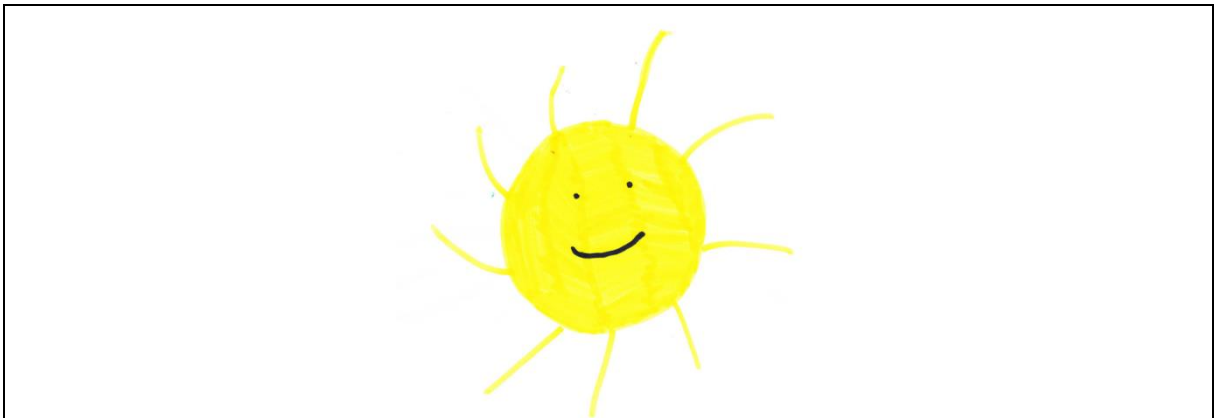
Gott ist wie ein Pferd. Er trägt mich, wenn mein Weg schwer ist. (Zeichnung einer 9-jährigen Schülerin)

Tabelle 24 Beispiel für Gottesvorstellung 8 (selbst erstellt)



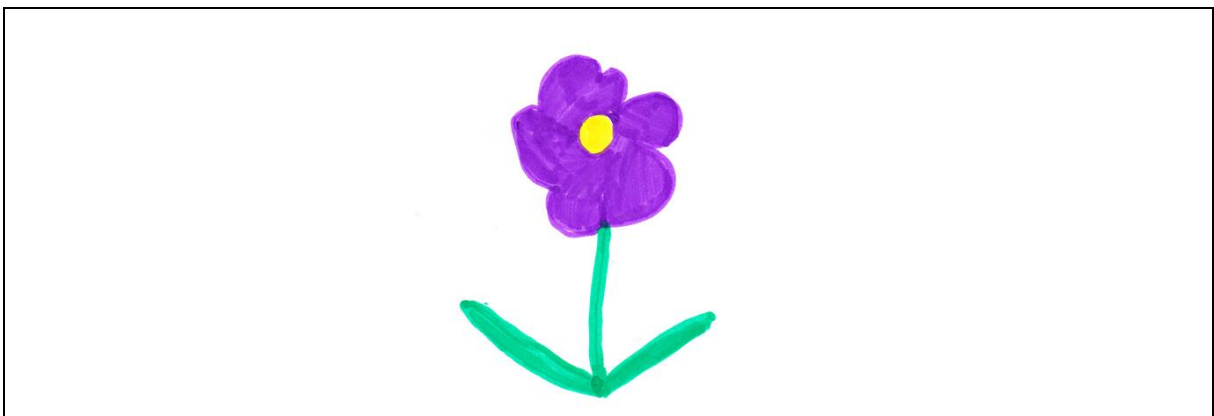
Gott ist wie eine liebe Frau, die im Himmel wohnt und mich beschützt. (Antwort einer 8-jährigen Schülerin)

Tabelle 25 Beispiel für Gottesvorstellung 9 (selbst erstellt)



Gott ist wie die Sonne, die die Welt warm und lebendig macht. (Antwort einer 8-jährigen Schülerin)

Tabelle 26 Beispiel für Gottesvorstellung 10 (selbst erstellt)



Gott ist wie eine Blume. Blumen machen die Wiese schöner und bunter. (Antwort eines 8-jährigen Schülers)

Tabelle 27 Beispiel für Gottesvorstellung 11 (selbst erstellt)

8.5.4 Evaluierung und Reflexion

Die zeitliche und interventionsbezogene Planung des Bildungsprojekts erwies sich als sehr erfolgreich. Dies war primär daran erkennbar, dass die Zielsetzungen von nahezu allen Schüler:innen problemlos erreicht werden konnten. Besonders positiv hervorzuheben ist, dass der Zeitraum im Oktober klug gewählt war, zumal die Lernenden bereits im Schulalltag angekommen und mit der Lernumgebung vertraut waren. Die Aufteilung auf die einzelnen Lerneinheiten erwies sich ebenfalls als äußerst nutzbringend, da die Kinder ausreichend Zeit für die verschiedenen Aktivitäten hatten und ein stressfreies Arbeiten möglich war. Darüber hinaus war die gewählte Methodenvielfalt sinnvoll, zumal die vielfältige Aufbereitung für die Schüler:innen äußerst essenziell war, um ihr Interesse zu wecken und die Lernbegeisterung aufrechtzuhalten. Zudem war es sehr hilfreich, sichtbare Ergebnisse wie Zeichnungen oder Mindmaps anzufertigen. Die Kinder waren auf ihre gestalteten Werke sehr stolz und konnten diese auch anderen Lerngruppen präsentieren. Im Rahmen der gemeinsamen Reflexion fassten die Lernenden den Projektverlauf in einem Satz zusammen. Dabei äußerten die Schüler:innen etwa folgende Aussagen:

- „Das Projekt hat mir großen Spaß bereitet, weil ich viel Neues gelernt habe.“
- „Ich fand es toll, weil wir selbstständig arbeiten konnten und viele spannende Dinge über Gott erfahren haben.“
- „Am spannendsten fand ich die Bilderbücher.“
- „Das kreative Arbeiten hat mir große Freude gemacht.“
- „Der Austausch mit anderen kam auch nicht zu kurz.“
- „Ich möchte noch viel mehr über Gott erfahren.“

Für zukünftige Projekte gibt es allerdings noch einige Aspekte, die anders gestaltet werden könnten, um die Lerneffekte noch weiter zu erhöhen. Eine Möglichkeit wäre etwa, vermehrt differenzierte Aufgabenstellungen anzubieten, welche auf die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Begabungen der Kinder angepasst sind. Obwohl die Interventionen sehr gut auf die Bedürfnisse der Lerngruppe abgestimmt waren, könnte eine noch gezieltere Förderung dazu führen, dass jedes Kind auf seinem individuellen Leistungs- und Interessesstand gefördert wird und sich besser entfalten kann. Ein weiterer Punkt, der bei zukünftigen Projekten verstärkt berücksichtigt werden könnte, wäre die Einplanung von mehr Zeit für Reflexion und Austausch. Zwar erfolgte am Ende jeder Einheit eine kurze Präsentation der Ergebnisse, jedoch könnte eine tiefgründigere Diskussion und Reflexion über die erarbeiteten Themenstellungen dazu beitragen, das Verständnis weiter zu vertiefen.

Zudem könnte der Einsatz von verschiedenen Medien zukünftig ausgeweitet werden. Die Arbeit mit den illustrierten Büchern galt als sehr erfolgreich, aber die Verwendung von digitalen Medien oder kurzen Videos hätte mitunter zu einem noch abwechslungsreicheren Ablauf beigetragen und zusätzliche Anregungen für die Beschäftigung mit der Thematik gegeben. Insbesondere in der heutigen Zeit, in der viele Schüler:innen eine große Medienaffinität aufweisen, könnte der Einsatz derartiger Elemente ein spannendes Ergänzungsangebot sein. Eine weitere Überlegung, die für zukünftige Bildungsprojekte in Betracht zu ziehen ist, ist die intensivierte Begleitung der Lernenden. Obwohl die Kinder während des gesamten Projektverlaufs durchgängig selbstständig und kreativ arbeiten konnten, wäre es dennoch nutzbringend, wenn zusätzliche Lehrkräfte, pädagogisches Unterstützungspersonal oder Eltern verstärkt in die Durchführung eingebunden werden. Diese Maßnahme würde nicht nur eine individuellere Betreuung der Schüler:innen gewährleisten, sondern vielmehr auch sicherstellen, dass alle Projektteilnehmer:innen gezielt und professionell bei komplexeren Aufgabenstellungen begleitet werden.

Insgesamt ist jedoch abschließend anzuführen, dass der Verlauf des Bildungsprojekts äußerst positiv war und die vielfältigen Methoden und Interventionsansätze zu einer erfolgreichen und motivierenden Unterrichtsatmosphäre beitrugen.

8.6 Resümee

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass ein schulisches Projekt mehrere strukturierte Unterrichtseinheiten umfasst. Es weist eine konkrete Zielsetzung, inhaltliche Schwerpunkte sowie einen praxisbezogenen Kontext auf. Zudem fördert projektorientiertes Arbeiten die Eigenständigkeit der Schüler:innen und regt die Kreativität an. Ein Projekt ermöglicht ebenso, eine Themenstellung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten.

Darüber hinaus wurde in dem Kapitel festgehalten, dass kreative Methoden insbesondere im Religionsunterricht besonders sinnvoll sind. Sie bieten die Gelegenheit, herausfordernde und komplexe Lerninhalte greifbarer zu machen und eine emotionale Verbindung zu den Themen aufzubauen. Zu erwähnen ist, dass kreative Methoden in allen Phasen eines Unterrichtsprojekts maßgeblich sind. So ist beispielsweise ein gemeinsames Brainstorming zur Ideenfindung zu Beginn einer Einheit hervorragend geeignet, um die Vorerfahrungen der Schüler:innen zu sammeln und eine wertvolle Basis für die Weiterarbeit zu schaffen. Das Erstellen von Illustrationen und Collagen tragen in den Erarbeitungsphasen erheblich dazu bei, verschiedene Sichtweisen zusammenzutragen und visuell zu vermitteln. Des Weiteren können musikalische und

klangerzeugende Aktivitäten eingesetzt werden, um Stimmungen und Emotionen zu transportieren. Zum Abschluss eines Projekts ermöglichen interaktive Feedbackrunden den Lernenden, ihre Erfahrungen bewusst zu reflektieren. Diese Rückmeldungen sind auch für die Lehrkraft von Relevanz, da sie wertvolle Einblicke in potenzielle Weiterentwicklungsmöglichkeiten bieten.

Zudem wurde in diesem Abschnitt ein Projekt zur Thematik der Theodizee vorgestellt, das mit acht bis zehnjährigen Schüler:innen in der Primarstufe durchgeführt wurde. Bei der anschließenden Evaluation zeigte sich, dass sich die vertiefenden Vorbereitungsmaßnahmen, die seitens der Lehrperson getroffen wurden, als sehr wirksam erwiesen. Vor der Organisation eines Projekts ist es äußerst nutzbringend, sich mit den Lernvoraussetzungen, persönlichen Zugängen und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen vertieft auseinanderzusetzen. Des Weiteren konnte bei der Durchführung des Projekts tatsächlich festgestellt werden, dass der Einsatz kreativer und abwechslungsreicher Methoden im Religionsunterricht von enormer Wichtigkeit ist, zumal das Interesse und die Begeisterung der Lernenden bei der Themenerarbeitung deutlich spürbar waren. Es ist allerdings zu beachten, dass die Schüler:innen bei der Einführung neuer methodischer Ansätze ausreichend Zeit benötigen, um mit den neuen Gegebenheiten vertraut zu werden. Zudem benötigen einige Kinder und Jugendliche bei der Einführung kreativer Ansätze die Unterstützung einer Lehrperson, zumal sie sich erst an das eigenständige Handeln herantasten müssen. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten, dass die Zielsetzungen des Unterrichtsprojekts von den Schüler:innen nahezu gänzlich erreicht wurden, was sich vor allem in den Ergebnissen bemerkbar macht.

9 Fazit

In der vorliegenden Masterarbeit galt es zu untersuchen, welche Erklärungsansätze Schüler:innen der Primarstufe zur Problematik der Theodizee entwickeln und welche alters- und sozialisationspezifischen Besonderheiten sich dabei zeigen. Um diese Fragestellung zu verstehen, ist zunächst das Verständnis des Theodizee-Begriffes unerlässlich. Die Thematik der Theodizee beruht auf der Prämisse, dass ein allmächtiger und wohlwollender Gott existiert, der die Welt erschaffen hat. Gleichzeitig wird die Annahme über die Existenz von Leid und Übel auf der Welt akzeptiert, was einen offensichtlichen Widerspruch bedingt. Diese grundlegenden Bedingungen werfen auch bereits unter Kindern und Jugendlichen die tiefgründige Frage auf, wie das Bestehen des Bösen und des Unheils mit der Vorstellung eines allmächtigen und gütigen Gottes zu vereinen ist.

Die umfassende literaturbasierte Forschung zeigte, dass die im Entwicklungsverlauf erheblich veränderten Vorstellungen von Leid und Gott eine entscheidende Rolle bei der Beantwortung der Theodizee-Fragestellung spielen. In diesem Zusammenhang konnte festgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche das Leid und Übel je nach Entwicklungsstand differenziert wahrnehmen und deuten. Im vorschulischen Alter wird das Leid demnach häufig lediglich konkret und körperlich erfahren, weshalb auch die Trennung von Bezugspersonen zumeist als äußerst dramatisch empfunden wird. Zudem sind Kinder in diesem Alter üblicherweise noch nicht in der Lage, das Übel anderer Personen bewusst wahrzunehmen, weshalb sie in erster Linie ihr eigenes Leid bewusst erfahren. Auch der Tod wird in vielen Fällen nicht als etwas Endgültiges, sondern eher als ein vorübergehendes Ereignis empfunden. Erst im Volksschulalter wird allmählich ein Bewusstsein für das Leid anderer entwickelt und die Schüler:innen beginnen zunehmend, komplexere Vorstellungen dazu zu formulieren. Im Jugendalter wird schließlich ein weitreichendes Verständnis von Leid und Tod entfaltet, das sowohl moralische als auch metaphysische Dimensionen umfasst. Auch die Gottesvorstellungen nehmen in diesem Alter abstraktere Elemente an. Wichtig ist zu betonen, dass auch sozialisationsbezogene Einflüsse wie die familiäre und religiöse Erziehung, der Stellenwert von Bildung sowie das kulturelle und gesellschaftliche Spektrum eine wesentliche Rolle dabei spielen, wie Heranwachsende mit Leid umgehen und es interpretieren.

Die zur Forschung herangezogenen Studien von Gebler und Riegel (2011), Ritter et al. (2006) und Mokrosch (1995) liefern wesentliche Ansätze, um nachzuvollziehen, wie Kinder und Jugendliche mit der Theodizee-Problematik umgehen, wie sie erfahrenes Übel deuten und welche Bedeutung Gott in ihren Überlegungen einnimmt. Im Allgemeinen ist anzuführen, dass einige Lernende das Leid als einen unvermeidbaren Bestandteil des Lebens akzeptieren. Viele

Schüler:innen betrachten es hingegen als Konsequenz der menschlichen Freiheit und der Entscheidungen, die Personen selbst treffen. In anderen Vorstellungen wird das Unheil wiederum als Strafe oder als Prüfung Gottes interpretiert. Immer mehr Kinder und Jugendliche kommen jedoch zu dem Schluss, dass die Macht Gottes begrenzt oder er gar nicht existent ist, sodass er das Übel nicht verhindern kann.

Eine weitere, praxisorientierte Forschungsfrage beschäftigte sich damit, wie religionsdidaktische Interventionen im Primarstufenbereich aufbereitet werden können, um den Schüler:innen einen altersadäquaten Zugang zur herausfordernden Thematik der Theodizee bieten zu können. Durch die Literaturrecherche und die praktische Erprobung im Rahmen eines Bildungsprojekts konnte aufgezeigt werden, dass handlungsorientierte Ansätze bei der Bearbeitung der Theodizee-Frage von maßgeblicher Bedeutung sind, da sie den Leistungsanreiz und die Eigenaktivität der Lernenden erheblich fördern. So spielen bei der Entwicklung von Gottesvorstellungen illustrierte Bücher eine wesentliche Rolle, zumal auch komplexe Inhalte auf kindgerechte Weise vermittelt werden. Es ist allerdings bei der Auswahl der Werke gezielt darauf zu achten, dass sie dem Leistungs-, Entwicklungs- und Interessensstand der Kinder und Jugendlichen angepasst sind. Aus diesem Grund wurde in der Masterarbeit eine Inhaltsanalyse nach den Qualitätskriterien nach Grünewald (1991) durchgeführt, bei der unter anderem sprachliche und grafische Aspekte begutachtet wurden (Kapitel 6 und 7).

Zudem ist anzuführen, dass der Einsatz kreativer Methoden bei der Bearbeitung der komplexen Fragestellung der Theodizee von großer Relevanz ist. So hilft etwa das Brainstorming als gemeinsamer Einstieg, um die Vorerfahrungen der Schüler:innen zu aktivieren. Wiederkehrende Rituale wie das Singen von Liedern oder das Sprechen von Gebeten tragen dazu bei, Kinder und Jugendliche auf eine konkrete Thematik oder ein Projekt einzustimmen. Weitere kreative Ansätze wie Visualisierungen, Collagengestaltungen oder musikalische Aktivitäten dienen ebenso dazu, die Theodizee-Problematik auf abwechslungsreiche und eindrucksvolle Art zu verdeutlichen. Am Ende einer Einheit ist die Abhaltung gemeinsamer Feedbackrunden zu empfehlen, um der Lehrkraft wertvolle Rückmeldungen und Resonanz zu bieten, die den Lern- und Entwicklungsprozess weiter fördern können.

Insgesamt lassen sich die beiden Forschungsfragen somit folgendermaßen beantworten: Die Erklärungskonzepte zur Theodizee-Problematik variieren bei den Schüler:innen stark in Abhängigkeit von Alter und sozialer Prägung. Heranwachsende bilden im Laufe ihrer emotionalen Reifung zunehmend differenzierte und teils widersprüchliche Konzepte darüber aus, wie das göttliche Wirken mit der Existenz von Leid und Übel auf der Welt zu vereinen ist. Der Religionsunterricht verfolgt in diesem Kontext die wesentliche Aufgabe, die Lernenden durch vielfältige kreative und handlungsorientierte Interventionen kindgerecht an die Thematik der

Theodizee heranzuführen. Ziel ist es, dass die Schüler:innen eigene Vorstellungen und Annahmen dazu entwickeln können. Es gibt dabei keinen einheitlichen Lösungsansatz, sondern alle Kinder und Jugendlichen sollten dazu angeregt werden, eine für sie persönlich zufriedenstellende Vorstellung zu entwickeln.

10 Literaturverzeichnis

- Ataie, J., Paustian, M. & Spitzer, S. (2024). *Wie Kinder trauern. Kinder in ihrer Trauer begleiten*. Diakonie Deutschland.
- Bender, J. (2019). *Praxisbuch Trauerbegleitung: Trauerprozesse verstehen, begleiten, verwandeln*. Springer.
- Brandt, S. (2016). *Das Kamishibai Erzähltheater. Das Kita-Handbuch*. Abgerufen am 3.10.2024 von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/2346>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Handreichung zum Lehrplan für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I*. Katholische Kirche Österreich.
- Deutsche Bischofskonferenz (2016). *Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift*. Katholisches Bibelwerk.
- Dewitt, D. (2021). *Hallo Gott, kann ich dich mal was fragen?*. Gerth.
- Duden (2019). *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. Dudenverlag.
- Eckhardt, J. (2013). *Kinder und Trauma: Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben*. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Evans, R. H. & Turner M. P. (2023). *Gott ist wie ... Mit den Kleinsten das Allergrößte entdecken*. Gütersloher Verlagshaus.
- Fachverband Traumapädagogik e. V. (2024). *Standards zur traumapädagogischen Arbeit in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. Abgerufen am 19.8.2024 von <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html>
- Freuling, G. (2008). *Tun-Ergehen-Zusammenhang*. Abgerufen am 22.8.2024 von <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wibilex/altes-testament/tun-ergehen-zusammenhang>
- Gebler, J. & Riegel, U. (2011). Ich wende mich an Eltern, Freunde, Opas, Omas, ... und Gott. Eine explorativ-qualitative Studie zu den Theodizee-Konzepten von Kindern der vierten Jahrgangsstufe. In P. Freudenberger-Lötz & U. Riegel (Hrsg.), *Mich würde das auch freuen, wenn er mir helfen würde. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter*. Calwer Verlag.
- Grünewald, D. (1991). *Bilderbücher im Unterricht*. Die Grundschulzeitschrift 46, 4–13. Friedrich Verlag.

- Habringer-Hagleitner, S. (o. J.). *Kinder in der Trauer unterstützen*. Abgerufen am 23.8.2024 von <https://www.dioezese-linz.at/trauerhilfe/kinder-und-jugend/kinder-in-der-trauer-unterstuetzen>
- Hanekamp-Kalvelage, B. (2007). *Warum nur?. Die Theodizeefrage im Religionsunterricht der Primarstufe*. Lit.
- Hargasser, B. (2015). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe*. Brandes & Apsel.
- Hartmann, C. P. (2024). *Wie sich das Gottesbild der Menschen verändert*. Abgerufen am 6.9.2024 von <https://www.katholisch.de/artikel/53808-wie-sich-das-gottesbild-der-menschen-veraendert>
- Hartmann, F. (2024). *Der liebe Gott versteckt sich gern*. Herder.
- Hehmsoth, C. (2021). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht – Wenn Kinder nicht wollen können*. Klinkhardt.
- Hollstein, G. & Sonnenmoser, M. (2010). *Werkstatt Bilderbuch: Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule*. Schneider.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich. (o. J.). *KPH Aktuell*. Abgerufen am 24.9.2024 von <https://kphvie.ac.at/home.html#:~:text=Die%20Kirchliche%20Pädagogische%20Hochschule%20Wien/Krems%20steht%20für%20eine>
- Knauf, T. (2009). *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Kohlhammer.
- Kreiner, A. (2005). *Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente*. Herder.
- Kroker, B. (2019). *Unterrichtseinstiege – Tipps für einen guten Start*. Abgerufen am 7.11.2024 von <https://www.betzold.at/blog/unterrichtseinstiege/>
- Lammer, K. (2014). *Trauer verstehen: Formen, Erklärungen, Hilfen*. Springer.
- Lingenhöhl, D. (2023). *Theodizee*. Abgerufen am 20.8.2024 von <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/theodizee/2020>
- Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*. Rodopi.
- Lukas, A. (2024). *Moltmann war ein einmaliges Geschenk für die Kirche*. Abgerufen am 24.9.2024 von <https://www.ekd.de/themen/zum-tod-von-juergen-moltmann-84355-.htm>
- Mayer, P. (2019). *Brainstorming und Mindmaps*. Abgerufen am 7.11.2024 von <https://www.for refs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/organisationsformen/brainstorming-und-mind maps.html>
- Meindl, H. (2013). *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. Kösel.

- Menche, N. (2019). *Pflege Heute: Lehrbuch für Pflegeberufe*. Elsevier.
- Methodenkartei der Universitäten Oldenburg und Vechta. (o. J.). *Unterrichtsmethoden von A bis Z*. Abgerufen am 7.11.2024 von <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/collage/>
- Methodenkartei der Universitäten Oldenburg und Vechta. (o. J.). *Unterrichtsmethoden von A bis Z*. Abgerufen am 7.11.2024 von <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/daumenprobe/>
- Metz, J. B. (2017). *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*. Herder.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen.
- Mičkovic, J. B. (2014). *Den Widerspruch denken. Das Leidensverständnis in den Theologien von Dorothee Sölle und Johann Baptist Metz*. Herder.
- Mierzwa, R. (2021). *Soziale Aspekte des Leidens: Eine sozialetische Perspektive auf Gesundheit und Krankheit*. Tectum.
- Mokrosch, R. (1995). Kinder erfahren Leid und fragen nach Gott. Wie sollen wir reagieren. In R. Mokrosch (Hrsg.), *Religionspädagogische Beiträge 35/1995*. WP-Verlag.
- Moltmann, J. (2002). *Der gekreuzigte Gott. Das Kreuz Christi als Grund und Kritik christlicher Theologie*. Gütersloh.
- Müller, S. (2018). *Fünf Ideen für sinnvolle Unterrichtsabschlüsse*. Abgerufen am 7.11.2024 von <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/5-sinnvolle-unterrichtsabschluesse/>
- Peters, B. (2018). *Wie guter Religionsunterricht gelingen kann. Anfangen mit Religion – eine Herausforderung!?*. Abgerufen am 7.11.2024 von <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/grundschule/religion/mensch-und-welt/anfangen-mit-religion-eine-herausforderung-6930>
- Religionspädagogisches Institut Loccum der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers (o. J.). *Die einzige Entschuldigung für Gott ist, dass es ihn nicht gibt!. Das Thema Theodizee im Religionsunterricht*. Abgerufen am 5.11.2024 von https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3_20/3-20_Bischoff_Veit-Engelmann
- Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn (2024). *Gewalt- und Leiderfahrungen sprachfähig machen*. Abgerufen am 22.8.2024 von <https://material.rpi-virtuell.de/material/gewalt-und-leiderfahrungen-sprachfaehig-machen/>
- Ritter, W.H., Hanisch, H., Nestler, E. & Gramzow, C. (2006). *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rommel, H. (2011). *Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik*. Schöningh.

- Schäfer, C. (2014). *Was ist das Böse? Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Reclam.
- Schellenberger, B. (1992). *Aufstieg in die Weite. Stufen des Glaubens*. Topos.
- Schlag, T. (2022). *Die Allmacht Gottes. Worin besteht sie?*. Abgerufen am 22.8.2024 von <https://www.theologie.uzh.ch/predigten/die-allmacht-gottes-worin-besteht-sie/>
- Schlinkert, H. (2023). *Kompetenzentwicklung durch Bilderbuchbetrachtung*. Abgerufen am 3.10.2024 von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/zur-methodik-der-bilderbuchbetrachtung/>
- Schweitzer, F. (2007). *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter*. Gütersloh.
- Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2022). *Flucht und Trauma im Kontext Schule – Handbuch für Pädagog:innen*. UNHCR Österreich.
- Sölle, D. (2003). *Leiden*. Kreuz Verlag.
- Sölle, D. (2006). *Gott denken. Leiden*. Kreuz Verlag.
- Standop, J. (2016). *Rituale II: Im Unterricht. Eine methodische Einführung. Teil 2*. Westermann.
- Streminger, G. (1992). *Gottes Güte und die Übel der Welt. Das Theodizee-Problem*. Mohr.
- Thömmes, A. (o. J.). *Kreativer Religionsunterricht. Einblicke in die Methodenwerkstatt*. Abgerufen am 4.10.2024 von <https://www.fundgrube-religionsunterricht.de/religionsunterricht/kreativer-religionsunterricht#:~:text=Einblicke%20in%20eine%20Methodenwerkstatt.%20von%20Arthur%20Thömmes.%20Szene>
- Troue, F. (2018). *Einfach und sicher bewerten im Fach Religion. Kompetenzorientierter Unterricht. Ideen und Vorlagen zur Leistungsmessung und -bewertung*. Auer.
- Von Stosch, K. (2018). *Theodizee. Grundwissen Theologie*. W. Bertelsmann.
- Witt-Loers, S. (2016). *Sterben, Tod und Trauer in der Schule: Eine Orientierungshilfe*. Vandenhoeck & Ruprecht.

11 Anhang

Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

Litschau, 1. April 2025

